

O CONSTRUTIVISMO NO ENSINO DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA – O PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Roberto Miguel de Oliveira Machado

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Ensino da História e da Geografia
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

SETEMBRO DE 2010



Relatório apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da História e da Geografia, no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Mestre Isabel Maria Dias Ferreira Alves, professora de Geografia da Escola Secundária de Seomara da Costa Primo, e da Mestre Helena Neto, professora de História da Escola Secundária Miguel Torga.

Declaração

Declaro que este Relatório se encontra em condições de ser apreciada(o) pelo júri a designar.

O candidato,

Lisboa, 28 de Setembro de 2010

Declaro que este Relatório se encontra em condições de ser apresentado a provas públicas.

As orientadoras,

Lisboa, 28 de Setembro de 2010

*«(...) o sucesso de um professor não está apenas
nas suas capacidades didácticas,
nem nas suas capacidades científicas,
mas também na capacidade de comunicar
e entrar em relação com os outros.
De facto, ensina-se o que se sabe
com aquilo que se é!»*

¹ Mérenne-Schoumaker, 1999.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer às minhas orientadoras da Escola Secundária de Seomara da Costa Primo, Isabel Maria Dias Ferreira Alves e da Escola Secundária Miguel Torga, Helena Neto, cuja disponibilidade experiência e sensibilidade contribuíram para tornar o meu estágio tão enriquecedor, tanto em termos científicos como humanos.

Uma palavra de apreço e agradecimento aos meus professores da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Raquel Pereira Henriques e Fernando Ribeiro Martins, pelo acompanhamento a par e passo ao longo da redacção deste relatório e fazerem de mim um «engenheiro de ideias».

[RESUMO]

O CONSTRUTIVISMO NO ENSINO DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA – O PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

ROBERTO MIGUEL DE OLIVEIRA MACHADO

PALAVRAS-CHAVE: ensino/aprendizagem, construtivismo, competência.

Este relatório incide sobre a Prática de Ensino Supervisionada (P.E.S.) na Escola Secundária de Seomara da Costa Primo (Amadora) e na Escola Secundária Miguel Torga (Sintra), ao longo do ano lectivo de 2009/2010. A reflexão crítica centrar-se-á na observação de aulas e na prática lectiva de vários níveis lectivos: em Geografia – 10.º ano; em Formação Cívica – 7.º ano; em História – 9.º e 10.º anos de escolaridade.

ÍNDICE

Introdução.....	9
Capítulo I: Novas perspectivas para a acção pedagógica.....	10
I. 1. A formação bidisciplinar.....	10
I. 2. O construtivismo.....	12
I. 3. A planificação por competências.....	16
I. 4. O ensino e o acto de ensinar.....	19
Capítulo II: Na Escola Secundária de Seomara da Costa Primo.....	21
II. 1. Caracterização da escola.....	21
II. 2. Caracterização das turmas.....	22
Capítulo III: Actividades no âmbito da Geografia.....	24
III. 1. O programa de Geografia A no 10.º ano de escolaridade.....	24
III. 2. O construtivismo na sala de aula.....	26
III. 3. Recursos/Materiais didácticos.....	29
III. 4. Outras actividades e iniciativas.....	40
Capítulo IV: Na Escola Secundária Miguel Torga.....	41
IV. 1. Caracterização da escola.....	41
IV. 2. Caracterização das turmas.....	42
Capítulo V: Actividades no âmbito da História.....	44
V. 1. O programa de História A no 10.º ano de escolaridade.....	44
V. 2. Ser um professor construtivista.....	46
V. 3. Recursos/Materiais didácticos.....	49
V. 4. Outras iniciativas e actividades.....	59
Conclusão.....	61
Bibliografia.....	65
Anexos.....	70

1. Planificação anual	71
2. Planificação a médio prazo	78
3. Planificação a curto prazo	84
4. Registo biográfico	89
5. Caracterização da turma 10.º 11	91
6. Caracterização da turma 10.º 2	92
7. Ficha de avaliação diagnóstica	93
8. Jogo de simulação	96
9. Fotografias do jogo de simulação	99
10. Palestra comemorativa do Dia Internacional das Migrações	100
11. Reflexões sobre as aulas – alunos turma 10.º 2	101
12. Caracterização da turma 10.º J	102
13. Caracterização da turma 9.º E	103
14. Guião da visita de estudo virtual «A arte Gótica»	104
15. Guião da visita de estudo «Os passos para a liberdade»	108
16. Reflexões sobre as aulas – alunos turma 9.º E	116
17. Palestra comemorativa dos 36 anos do 25 de Abril de 1974	117

Introdução

O presente relatório surge na sequência da realização do Mestrado em Ensino da História e da Geografia, desenvolvido na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, cuja Prática de Ensino Supervisionada (P.E.S.) decorreu na Escola Secundária de Seomara da Costa Primo (Amadora) e na Escola Secundária Miguel Torga (Sintra), a escolha do tema «O Construtivismo no ensino da História e da Geografia – o professor como mediador no processo ensino/aprendizagem» surgiu pelo desafio de fomentar o gosto por estas duas disciplinas e melhorar o processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Na educação escolar é importante diferenciar aquilo que o aluno é capaz de aprender e fazer por si próprio e o que é capaz de aprender com o apoio de outras pessoas.

Nas últimas décadas, a escola sofreu várias modificações na forma como é estruturada, nos objectivos, nas finalidades que a orientam, pois é um erro continuar a pensar que ensinar se limita ao transmitir informação referente ao programa. Mais do que ensinar, a escola dos nossos dias tem como principais funções educar e formar indivíduos capazes de exercer a sua cidadania de forma consciente e com espírito crítico. De facto, há que abraçar novos caminhos que conduzam a um ensino/aprendizagem mais aliciante, motivador e frutuoso.

Um dos grandes desafios que se coloca aos sistemas de Ensino, em geral, é que estes não devem promover a formação de aprendizagens baseadas na repetição e na memorização, porque a sociedade valoriza cada vez mais a capacidade de seleccionar e avaliar criticamente a informação disponível que permitem desenvolver dois aspectos essenciais: ser capaz de investigar e de inovar. É assim necessário que a escola se adapte às novas necessidades da sociedade e que o professor revele disponibilidade e abertura para aprender e adquirir novas competências em termos de domínio de modelos, de métodos e de recursos educativos, e que ao longo do exercício da sua prática lectiva seja capaz de avaliar os bons e maus recursos educativos.

Neste sentido, começamos pela contextualização teórica dos seguintes temas: a formação bidisciplinar, o construtivismo e a planificação por competências e o ensino e o acto de ensinar. Estes relacionam-se com os objectivos e a proposta de reflexão crítica sobre a diversidade de práticas e actividades desenvolvidas no exercício da Prática de Ensino Supervisionada ao longo do ano lectivo.

O objectivo principal deste relatório é reflectir a importância do construtivismo como fundamento de um projecto de intervenção pedagógica, o que em termos de ensino/aprendizagem, pressupõe:

- a) Organizar as turmas como comunidades de aprendizagem em que os aprendizes são os protagonistas e,
- b) Reconhecer o exercício da função do professor como elemento de transformação das rotinas escolares tradicionais.

As disciplinas de História e de Geografia pela sua especificidade e problemática permitem viabilizar o desenvolvimento de propostas interessantes de trabalho, no âmbito da perspectiva construtivista. Pretendemos que o entendimento progressivo dos conceitos básicos de cada uma das disciplinas, através da aplicação de estratégias construtivistas, motivasse os alunos de forma a convertê-los no agente da sua própria formação.

Capítulo I: Novas perspectivas para a acção pedagógica

I. 1. A formação bidisciplinar

O decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro estabeleceu o novo enquadramento na definição da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensino Básico e Secundário. A habilitação profissional é conferida a quem obtiver esta qualificação num domínio específico através de um Mestrado em Ensino.

Mas, as mudanças introduzidas por este diploma não se resumiram a conferir a habilitação para a docência através do grau de mestre. O que causou maior perplexidade no mundo académico da História e da Geografia foi o facto de este novo regime de habilitação juntar dois domínios científicos, a História e a Geografia. Esta aproximação entre a História e a Geografia, já tinha conhecido um pequeno passo nas alterações curriculares decretadas em 2001, ou seja, a disciplina de Geografia passou a ter horários articulados no 3.º Ciclo com a disciplina de História.

Reconhecemos ser necessário reflectir sobre as políticas educativas em vigor, mas quaisquer mudanças a introduzir devem ser debatidas entre o Ministério da Educação e os diversos intervenientes no processo educativo, entre os quais as associações de professores e as associações de pais. No presente caso a Associação de Professores de História e a Associação de Professores de Geografia, manifestaram o seu desacordo quanto à introdução da formação bidisciplinar em História e em Geografia, cujos objectos de estudo

e metodologias são muito diferenciados. Segundo a Associação de Professores de Geografia, a nova regulamentação conduzirá a uma visão cada vez mais empobrecedora de ambas as disciplinas, por menosprezar o conhecimento científico na formação de professores ao permitir que um licenciado de qualquer área científica possa obter formação para a docência em História e em Geografia com *«pelo menos 120 créditos nestas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos»* (decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro).

Em vez da formação generalista nestas duas áreas disciplinares dever-se-ia dar, no nosso ponto de vista, particular ênfase à importância que cada uma delas representa na formação de um indivíduo, vincando nos futuros docentes que a História e a Geografia têm objectos de estudo e metodologias diferentes, que não devem caminhar para uma fusão, mas sim para uma maior implementação autónoma na sociedade e que permita que as aprendizagens das duas disciplinas se façam com clareza.

Ressalva-se, numa primeira fase, a importância da Geografia na formação do cidadão que decorre de vários factores, em que destacámos a necessidade de conhecer a casa, o mundo em que vivemos – mas isso não é substituível como se tem pretendido por uma ecologia do Homem ou por uns ainda mais reduzidos estudos ambientais.

O valor da Geografia na formação dos cidadãos, ainda mais do que na sua utilidade analítica, reside no facto de constituir um campo de integração de saberes, sob um «chapéu» muito simples, muito óbvio, que é o Planeta onde vivemos. E é essa integração, permanentemente actualizada, que deverá ser facilmente visível e adequada à ancoragem de novos saberes.

A Geografia, na formação dos cidadãos, é não só o caminho para compreender a Terra e os lugares, como para o conhecimento do eu e do outro: nas suas múltiplas dimensões – quem, como, quando e onde. A Geografia constitui tanto um espaço de intervenção científica – ciência e objecto fundem-se – como um espaço de intervenção pública, no sentido em que pode propor e apoiar medidas que vão alterar o seu próprio objecto de estudo: o território.

A Geografia foi sempre «chamada» a aplicar os seus conhecimentos, não tendo criado um campo de intervenção natural, subsidiário da sua produção teórica, como as físicas e as químicas relativamente às tecnologias.

Por sua vez, na sociedade actual, a disciplina de História detém potencialidades educativas, pois não se podem formar indivíduos que não conheçam o passado e a comunidade onde estão inseridos. O docente da disciplina de História deve perceber que

há um espaço para a imaginação na docência da disciplina, tendo em conta os aspectos culturais e sociais em que lecciona. É fulcral que os docentes promovam o envolvimento dos alunos e que os conduzam à compreensão do progresso do processo histórico e das heranças culturais em três espaços: português, europeu e mundial.

Como alude Monteiro (2001: 8), Godinho *apud* «*não é a História conservação frigorífica do que fica para trás no tempo, nem comemorativismo ritualista em que tanta vez se refugia a incapacidade de enfrentar os problemas da nossa época; deixou de ser um tribunal para julgar personagens e factos, e também já não é a mestra da vida, no sentido de podermos formular as famosas lições de História – ao sabor geralmente, de momentâneos oportunismos*». A disciplina de História detém-se, assim, basilar para os alunos perceberem a actualidade mercê dos modelos do passado.

A História exerce uma função importante na formação de indivíduos activos, criativos e cientes. O docente de História deve tornar a sua aula activa, valorizando a pesquisa histórica labutando com fontes, trabalhando sobre documentos e privilegiando a discussão das diversas interpretações que vão surgindo da elucidação do saber histórico.

Os docentes de História e de Geografia para explorarem as potencialidades pedagógicas das duas disciplinas devem articular na sala de aula dois factores, a pesquisa e o debate científico tendo em atenção que é necessário uma boa preparação científica dos docentes para implementá-los.

I. 2. O construtivismo

O construtivismo, segundo Alencão (2001: 22), Crowther *apud* foi referenciado como «*que quando experienciamos algo de novo interiorizamos isto, através das nossas experiências passadas ou constructos cognitivos anteriormente estabelecidos*». A teoria sustentada por Crowther é resultante de uma série de estudos, análises e debates iniciados na década de 1970. Para Piaget, um dos precursores do chamado construtivismo trivial, o conhecimento é construído pelo indivíduo conforme ele interage com o meio e tenta compreendê-lo. «*O conhecimento é activamente construído pelo indivíduo, não sendo recebido de forma passiva a partir do ambiente*» (Alencão, 2001: 23), Piaget *apud*. Esta teoria de que os saberes pessoais de um indivíduo equivalem a edificações intelectuais está relacionada com uma concepção mais

abrangente de que a aprendizagem abarca a interacção entre factores externos e internos à mente do aprendente.²

A ruptura com as interpretações simplistas vigentes até 1970, que defendiam que a aprendizagem se outorgava de forma transmissiva e onde tudo tinha de ser registado, foi largamente impulsionada por autores além de Piaget, como Kuhn e Ausubel, citando só os mais importantes. Nas análises efectuadas por estes autores esteve sempre presente a concepção de que os conhecimentos equivalem a edificações da mente humana e não a explicações objectivas da realidade concreta. Ausubel (1980) relatou que o aspecto construtivo do processo de aprendizagem mostra-se como uma influência recíproca entre dois elementos, um externo à mente do aprendente, outro disponível na mente que origina a transformação dos dois, e seguidamente, na criação de um conceito distinto de qualquer um que lhe deu proveniência. Pode-se assim afirmar que o que o aluno já sabe (elemento interno) é o factor mais importante a influir na aprendizagem, pois pretende-se que se descubra o que ele já sabe para se ensinar em conformidade.

O construtivismo, na perspectiva radical, sustenta que sendo o conhecimento um método de adaptação dinâmica segundo interpretações exequíveis da experiência, o indivíduo não edifica forçosamente um mundo real. Por sua vez, Vygotsky, que se inclui no construtivismo social, refere uma abordagem interspíquica, defendendo que o indivíduo progride pela pesquisa de informação no seu ambiente social, edificando mecanismos de pensamento através da mediação de terceiros, que se interpõem na conexão entre o sujeito, a interiorização e a assimilação do saber.

Realçam-se por último mais duas perspectivas do construtivismo – a corrente cultural, que adopta como factor predominante da aprendizagem as influências culturais, nomeadamente a religião e os costumes; a outra, corrente do construtivismo crítico, que considera importante o meio social e cultural, mas acrescenta a dimensão crítica com o propósito de se registar uma mudança dos referidos meios, e naturalmente, uma melhoria do êxito do construtivismo. Para se efectivar este processo os defensores do construtivismo crítico enumeram como meios de reforço para a aquisição de conhecimento o diálogo e a reflexão crítica.

²A inovação da perspectiva defendida por Piaget, no que se refere à educação, encontra-se bem notória na sua concepção de aprendizagem. Esta questão foi abordada de forma clara por Piaget em 1959, na sua obra «*Apprentissage et Connaissance*». Aí foram distinguidos dois tipos de aprendizagem: a aprendizagem em sentido lato e em sentido estrito.

Toda esta temática da aprendizagem é retomada a partir dos anos 70 por diversos colaboradores de Piaget, nomeadamente Vygotsky, Kuhn e Ausubel.

Ao ensaio das ideias construtivistas das décadas de setenta e oitenta foi emergindo uma nova concepção de ensino/aprendizagem, que indicava a interacção entre factores internos e externos ao pensamento do indivíduo. Em 1995, Mortimer seguindo esta linha de pensamento colocou ênfase em duas especificidades basilares da perspectiva construtivista de ensino/aprendizagem – a primeira enuncia que a aprendizagem acontece através do envolvimento activo do aluno na edificação do conhecimento e a segunda refere que *«as ideias prévias dos alunos cumprem um papel importante no processo de aprendizagem»* (Mortimer 1995: 42).

Centremo-nos agora na perspectiva construtivista aplicada no ramo educacional. Valadares (1998: 15) entende que o construtivismo *«é muito mais do que uma filosofia da Ciência. Os seus princípios fundamentais são os seguintes: o ser humano não nasce com condições transcendentais à priori nem com ideias inatas acerca do mundo (princípio da negação do apriorismo e do inatismo; o ser humano constrói ele próprio, lenta e dificilmente, as suas ideias acerca do mundo que o cerca, as quais constituem apenas uma representação, um cenário, uma imagem possível desse mundo (princípio fundamental desse mundo))»*.

Novak (1990: 15) explanou o seu entendimento do construtivismo educacional referindo que *«criar um novo conhecimento é por parte de quem o cria uma forma de aprendizagem significativa. Esta envolve às vezes os conceitos, o reconhecimento de novas propriedades comuns a acontecimentos ou objectos, a invenção de novos conceitos ou alargamento de conceitos prévios e o reconhecimento de novas proposições relacionando os conceitos»*.

Este autor relacionou o construtivismo educacional com a aprendizagem significativa, considerando que esta ligação envolve a diferenciação progressiva de conceitos diferentes. Nesta perspectiva, por exemplo, o professor propicia aos alunos diferentes modelos de ensino centrados na análise e avaliação de diferentes formas de perceber a realidade. Esta visão interacionista de Novak contrapõe-se às ideias de que o saber é de proveniência totalmente externa, ou inteiramente interna, declarando assim, que o conhecimento resulta da interacção entre factores internos e externos.

Com efeito, na perspectiva construtivista é o aluno que idealiza a construção do seu conhecimento. Sendo que este é ininterrupto e materializa-se pela percepção das próprias experiências. Parafraseámos que o saber é activamente construído pelo aprendente e não apenas transmitido pelo professor. Assim, o professor surge como um mediador no processo de ensino/aprendizagem; pode de acordo com as acções que dinamiza no seu modelo de ensino, intervir nas actividades que um aluno não é capaz de realizar por si próprio através de uma adequada ajuda pedagógica.

Como mediador, o professor intervém nos processos e produtos cognitivos, nas propriedades da informação ou dados relevantes para a aprendizagem, procurando constantemente um ajustamento ao nível do que o aluno demonstra no desempenho da tarefa proposta. Neste processo, é fundamental construir a aprendizagem através de «*andaimes mentais*» (Souto Gonzales, 1998).

Bruner (2000), na sua obra «Cultura de Educação», enfatiza a adopção de uma aprendizagem pela descoberta, ou seja, estabelece que se deve usar uma abordagem direccionada para a resolução de problemas ao ensinar novos conceitos. Este paradigma prevê a participação e ajuda de todos os intervenientes num sistema conjunto de aprendizagem assente em projectos. Cachinho e Reis *et al.* (1991), fundamentados em outros autores, sustentam que aprender é pesquisar, isto é, adoptam o conceito de pesquisa para denominar o processo de aprendizagem, alicerçado no progresso dos saberes inferiores e nas astúcias investigativas dos discentes. A investigação emerge como conceito-chave no processo de ensino/aprendizagem. «*As abordagens relativas à investigação escolar assentam no primórdio fundamental de que o conhecimento é operativo, ou seja, o aluno constrói o seu conhecimento a partir das suas experiências e dos conceitos que já possui. A perspectiva construtivista sugere que mais do que extrair saber da realidade, esta só adquire significado na medida em que a erigimos. A construção do significado, seja através de um texto, de um testemunho, de um diálogo ou de qualquer outro tipo de experiência directa, implica sempre um processo activo de formulação interna de suposições e realização de ensaios de forma a contrastá-las*» (Reis *et al.* 2004: 35).

Encarando que os saberes nunca se dão isolados, mas sim através de sistemas coesos entre si, a aprendizagem pressupõe uma reorganização do esboço conceptual antecedente por outro diferente. Assim, é neste encadeamento que se compreende que a aprendizagem se deve canalizar na solução de problemas reais, do qual se deduz que o ensinamento directo de conceitos presumivelmente não será fecundo, uma vez que o discente poderá deter protoconceitos ou preconceitos, dando origem a um saber inacabado.

O professor não se deve preocupar demasiado com o conteúdo científico ou com a obtenção de respostas muito correctas, uma vez que a ênfase é dada na tomada de consciência por parte dos alunos do método de organização das diversas fases de um trabalho de pesquisa e investigação que realizaram. A aceitação do modelo investigativo na sala de aula implica as seguintes tarefas: «*aprender a desenvolver questões, numa fase inicial oralmente e posteriormente por meio da sua escrita, recorrendo à utilização de guiões e esboços conceptuais;*

organizar e catalogar os dados procedentes de diversas fontes de informação, hierarquizar os conceitos, constituindo ligações entre estes; traçar suposições, conjecturas, sobre as conclusões apropriadas para resolver problemas; transmitir os resultados empregando os recursos dos códigos comunicativos da linguagem verbal, cartográfica e estatística» (Reis et al. 2004: 34), Souto González *apud*.

Para finalizar, referimos que a teoria construtivista foi, em Portugal, colocada em prática nas últimas três décadas, tendo infligido um corte radical com a visão tradicional da instituição escolar. Numa primeira fase, a nova teoria tratou de persuadir as comunidades educativas e a sociedade de que a Escola deveria ser um local onde os alunos pudessem abrir-se para a vida, e de que este amplo desenvolvimento, somente se poderia verificar na total inexistência de constrangimentos, como por exemplo um currículo demasiado fechado e centrado em conceitos e turmas demasiado grandes que impossibilitam a auscultação de todos os elementos.

A difusão do construtivismo em Portugal coincidiu com a exaltação da liberdade, decorrente do processo de democratização da sociedade portuguesa. Esta situação permitiu que a sociedade e a comunidade educativa abandonassem um conjunto de alicerces da escola tradicional, nomeadamente, programas rigorosos e inflexíveis e normas de avaliação assentes na memorização de conteúdos livrescos.

Mais tarde surgiram novas metas, nomeadamente, a pedagogia centrada no aluno, a avaliação flexível e contínua, o professor mediador e a noção de competência.

I. 3. A planificação por competências

Há vários anos que os docentes procuram fomentar competências nos alunos, uma vez que o propósito do ensino é proporcionar modificações que expressem progresso de carácter cognitivo, social e afectivo. Planificar por competências difere da planificação por objectivos, isto é, na planificação por objectivos os docentes só têm de definir as estratégias a adoptar e os recursos para torná-los operacionais³. Por sua vez, na planificação por competências não subsistem objectivos à partida, são os docentes que os definem,

³ A planificação por objectivos engloba uma hierarquia constituída por seis níveis: «1. *conhecimento*; 2. *Compreensão*; 3. *Aplicação*; 4. *Análise*; 5. *Síntese* e 6. *Avaliação*. Nesta hierarquia, os objectivos do conhecimento (1.º nível), associados à aquisição de informações que podem ser guardadas na memória e utilizadas posteriormente, são os que apresentam um grau de dificuldade mais baixo e os objectivos de avaliação (nível 6), associados à avaliação de problemas com base em critérios fornecidos, são os que apresentam um grau de dificuldade mais elevado» (Cachinho, 2003: 3)

evidentemente, respeitando as orientações emanadas pelo Ministério da Educação. Caso os objectivos fossem determinados à partida estaríamos em presença de uma incoerência com as pedagogias construtivistas. Cachinho (2003) alude que uma planificação por competências deverá incluir: a selecção do tema; a selecção da experiência educativa; levantamento das ideias prévias sobre o assunto/problemática em estudo; a conceptualização da experiência educativa, ou seja, as grandes ideias da experiência instrutiva e, por fim, a definição de objectivos gerais e terminais.

Não há uma definição singular para planificação, cada professor deterá a sua, que é própria e espelha o modo como encara o método de ensino/aprendizagem. Subsistem definições que consideram o acto de planear como algo que expõe com nitidez o que se ambiciona do aluno, da turma ou também do grupo; neste contexto enunciamos a citação de (Braga *et al.* 2004: 27), Zabalza *apud*, *«na perspectiva construtivista a planificação passa pela criação de ambientes estimulantes que propiciem actividades que não são à partida previsíveis e que para, além disso, atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos. Isso pressupõe prever actividades que apresentem os conteúdos de forma a tornarem-se significativos para os alunos, que sejam desafiantes e lhes provoquem conflitos cognitivos, ajudando-os a desenvolver competências de aprender a aprender»*.

Na acção de planificar é substancial que o docente possua uma organização das suas aulas tendo em conta o tempo e o espaço (um fio condutor), ou seja, a planificação deve ser como um plano de viagem com base num mapa, no qual se traça um percurso simplesmente indicativo, a partir do qual se fazem depois ajustamentos/adaptações de acordo com as situações imprevistas que forem surgindo no decorrer da viagem. Assim, a planificação deverá ser uma antevisão do que deverá ocorrer na sala de aula, tendo em conta todas as variáveis, como os materiais de apoio, as estratégias de aprendizagem, a distribuição flexível do tempo disponível para a realização de cada actividade.

A planificação por competências, segundo Cachinho (2003), tem de ter em conta os seguintes alicerces: a interpretação dos princípios legais emanados pelo Ministério da Educação, a selecção de conteúdos associados aos problemas e a valorização do processo de aprendizagem do discente através do seguimento das suas actividades. Para favorecer a dimensão construtiva da aprendizagem, o aluno tem de ser edificador da sua própria aprendizagem; para tal o docente deve desenvolver acções, que proporcionem esse progresso.

A nível temporal podem-se considerar as planificações a longo, médio e curto prazo. As planificações a longo prazo são elaboradas no início do lectivo com o propósito

de seleccionar e dividir os conteúdos, tendo como fundamento o plano curricular de escola. Todavia, as escolhas que se alinhavarem a este nível irão sofrer acertos ao longo do ano, após o docente conhecer os seus alunos.

Na planificação a médio prazo estruturam-se unidades didácticas, sendo que cada uma equivale a um conjunto de conteúdos e de competências associadas que são compreendidas como um conjunto lógico (Arends 1999). Na planificação de uma unidade torna-se imprescindível interligar finalidades, competências, conteúdos e actividades. Com este procedimento delinea-se um conjunto de aulas e ponderam-se os materiais necessários de forma mais corpórea, a motivação dos alunos e os meios de avaliação.

As planificações a curto prazo são aquelas onde o docente disponibiliza mais cuidado. Através desta planificação é possível compreender o modo como decorrerá o processo de ensino/aprendizagem. Esboça-se o conteúdo, as técnicas motivacionais, as acções previstas, os materiais essenciais e os processos de avaliação. Esta última abarca a preparação de materiais nomeadamente, guiões de trabalho, trabalhos a desenvolver, visitas de estudo, entre outros.

O êxito na escola não é um fim em si próprio. Para além de cada aprendizagem habilitar para as fases seguintes do currículo escolar, cada aluno deverá estar apto para mobilizar as suas aprendizagens escolares fora deste espaço, em situações múltiplas, complexas e inesperadas. Este facto está expresso no que se costuma apelar por «edificação das competências».

A competência só pode ser instituída na experiência; é o conhecimento mobilizado em acção. Adquire-se conhecimento fazendo numa ocorrência que solicite esse fazer determinado. Esse começo é decisivo para a educação. Se se pretender desenvolver competências nos alunos, torna-se necessário ir além do ensino pela memorização de conceitos abstractos, processo frequente da planificação tradicional. É importante que os alunos descubram para que serve o conhecimento e como utilizá-lo, daí a importância de estruturar o processo de ensino/aprendizagem de acordo com tarefas que permitam desenvolver o espírito crítico e criativo, a autonomia, a capacidade de síntese, entre outras.

Um indivíduo geograficamente competente, activo e interveniente deve ser capaz de se orientar através de um mapa, explicar e relacionar os diferentes factores explicativos do meio que o rodeia e /ou de qualquer paisagem, recolher informação sobre um lugar ou um país que pretenda visitar, deve ser capaz de reflectir e intervir na comunidade onde se

insere, participar activamente, ser crítico e cidadão responsável para promover um ambiente com melhor qualidade.

O processo de ensino/aprendizagem da disciplina de História pressupõe que um indivíduo historicamente competente seja capaz de examinar fontes de natureza diversa e os correspondentes limites para o conhecimento do passado; investigar de forma autónoma em meios diferenciados informação relevante para conteúdos históricos; situar no tempo e no espaço acontecimentos importantes e relacioná-los com os contextos onde se sucederam, assim como fazer uma relação da História de Portugal com a História europeia e mundial.

Trabalhar por competências não é inventar uma nova forma de ensinar, mas antes uma forma do professor trabalhar mais conscientemente para o desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores nos jovens a partir dos seus interesses e características. A escola deverá formar indivíduos que, como cidadãos, associem autonomia e solidariedade, dominem conjuntamente conhecimentos estruturantes e específicos, mantenham a disposição para actualizar o seu saber, se situem em posição de reflexão crítica e se manifestem tolerantes e capazes de diálogo (Braga *et al.* 2004).

I. 4. O acto de ensinar

«Quem quiser ser professor deve começar por se ensinar a si mesmo, antes de ensinar os outros, e ensinar pelo exemplo, antes de ensinar pela palavra». De facto, quem ensina se tiver a humildade de se corrigir merece mais respeito e reconhecimento do que quem ensina e só corrige os outros». (Einstein, 1961: x).

É neste contexto que Roldão qualifica o acto de ensinar como *«fazer aprender alguma coisa a alguém»* (1998: 5), no propósito de que o currículo é a alma da escola e o docente o profissional que trabalha o currículo como conjunto de aprendizagem *«que se espera fazer aprender na escola, de acordo com o que se considera relevante e necessário na sociedade, num dado tempo e contexto»* (Roldão, 1998a: 47).

Um professor conhecedor da sua verdadeira profissão tem agrado em apreender e em investigar o processo de ensino/aprendizagem; é alguém que vê a aprendizagem como um processo de construção e o ensino como um método competente de viabilizar a

expansão e o enriquecimento do desenvolvimento proporciona condições para que sejam tomadas decisões autónomas e reflectidas.

A sociedade actual está em grande mudança e à medida que aumenta a sua dependência da tecnologia e dos serviços, formar alunos criativos, com aptidão de análise e providos de autonomia, torna-se cada vez mais relevante. Como refere Fosnot (1999), hoje em dia tarefas como fazer cálculos ou escrever uma frase correcta, sem erros ortográficos, facilmente podem ser realizados pelas novas tecnologias; pelo que, na actualidade, outras competências são valorizadas, como seja o indivíduo ser capaz de pensar critica e criativamente, cooperar com outras pessoas na execução de um trabalho, possuir capacidade de síntese, de organização e de utilização do pensamento abstracto.

Com a transferência para as escolas destes requisitos de mudança definidos pela sociedade actual, não é de admirar que os docentes e a escola em geral sejam criticados por falharem na preparação dos alunos para as exigências da sociedade. Presentemente, é muito mais fácil ter acesso à informação através das tecnologias de informação e comunicação, pelo que a missão do docente deve ser orientar o aluno na sua procura, na sua organização e síntese. A manipulação construtiva da informação adquiriu uma importância essencial, mas é necessário entender os conceitos. Os problemas do mundo actual, não se resolvem com o trabalho isolado de cada área científica mas antes de uma estreita articulação de saberes.

Ao abordar os temas, o professor deve fazê-lo de uma forma entusiasta para conquistar os alunos. Para isso é imprescindível que faça uma reflexão sobre as componentes teórica e prática do exercício das suas funções. Essa reflexão permitirá confrontar as perspectivas tradicionais do ensino/aprendizagem e compreender as vantagens da adopção de um processo de ensino/aprendizagem construtivo, mais motivador e interessante para os alunos.

Neste âmbito, o docente deve permitir ao aluno uma certa autonomia, mas tendo sempre presente que ele é o suporte do seu desenvolvimento intelectual. Ao consentir-se uma «liberdade condicionada»⁴ ao aluno há que outorgar práticas para que ele se torne competente, responsável e motivado, normas essenciais para a sua auto-maturação. O

⁴O uso da expressão «liberdade condicionada», pelos autores Valadares e Alençõ, surge pelo facto de no espaço sala de aula, embora seja fornecida ao aluno a autonomia para edificar o seu conhecimento, a sua aprendizagem enquadra-se nas competências presentes no currículo da disciplina e por um questionamento constante por parte do professor sobre as aprendizagens que o aluno está a realizar.

docente neste processo deve agir como um estimulador das três atitudes mencionadas para que os alunos possam alcançar com êxito o conhecimento. O docente deve ainda dar ênfase ao emprego de diversas estratégias para compreender as competências e interesses dos alunos e incentivá-los a adoptar um espírito investigativo. No ensino construtivista torna-se essencial que a aprendizagem seja significativa, o que implica o domínio alargado dos conteúdos abordados por parte dos alunos.

Capítulo II: Na Escola Secundária de Seomara da Costa Primo

II. 1. Caracterização da escola

A Prática de Ensino Supervisionada em Geografia decorreu na Escola Secundária de Seomara da Costa Primo (Amadora), entre Setembro de 2009 e Janeiro de 2010. Para compreender melhor o contexto em que decorreu a P. E. S., justifica-se que efectuemos uma breve caracterização da Escola, enumerando situações contextuais no qual se desenvolve o Projecto Educativo.

A Escola localiza-se na cidade da Amadora (freguesia da Venteira), cujo município ocupa uma área de cerca de 24 km² repartido por 11 freguesias, integrado na Área metropolitana de Lisboa é delimitado pelo município de Oeiras (a sul), pelo de Sintra (a oeste), pelo de Lisboa (a este) e pelo município de Loures (a norte). Dada a posição geográfica do município, localizado próximo da cidade de Lisboa, este tem-se constituído como um local atractivo para a fixação de população com diferentes origens.

Na última década, o município da Amadora registou um decréscimo demográfico significativo, perdendo 5 900 habitantes entre 1991 e 2001, tendência que também se verificou na freguesia da Venteira, que registou um decréscimo de 2 900 habitantes no mesmo período (INE, Censos 1991 e 2001).

A Escola Secundária de Seomara da Costa Primo é uma das 15 escolas do município da Amadora e a única a disponibilizar um leque de ofertas educativas que se estende do 7.º ao 12.º ano de escolaridade, abrangendo um total de 56 turmas, 12 do Ensino Básico, 14 do Ensino Secundário, 3 do Ensino Recorrente, 13 de Cursos de Educação e Formação e, por último, 14 de Cursos Profissionais.

A Escola Secundária de Seomara da Costa Primo é constituída por nove pavilhões. Ao nível do pavilhão A, encontra-se a Sala da Direcção da Escola, a Sala de Professores, os Serviços Especializados de Apoio Educativo, os Serviços Administrativos, os Serviços de Reprografia e Papelaria e a Biblioteca. Os restantes pavilhões congregam salas de aulas, áreas sociais, cantina e ginásio.⁵

No presente ano lectivo (2009/2010) estavam matriculados nesta escola 1 408 alunos, dos quais 593 alunos no Ensino Básico e 815 alunos no Ensino Secundário.

Os alunos desta escola são provenientes das urbanizações envolventes e das localidades mais próximas tendo, na sua larga maioria, uma origem sociocultural de classe média/baixa, sendo que alguns habitam em bairros degradados cujo nível de vida fica muito aquém dos parâmetros aconselhados.

II. 2. Caracterização das turmas

No início do ano lectivo, de acordo com as turmas atribuídas à orientadora Isabel Alves, ficou decidido que iríamos leccionar Geografia em duas turmas no Ensino Secundário, nomeadamente ao 10.º ano de escolaridade.

Para se compreender a relação educativa – ou qualquer relação interpessoal – é preciso enquadrá-la no seu contexto. Daí a pertinência e relevância de se conhecerem as características dos discentes, relevantes para o processo de ensino/aprendizagem.

A caracterização das turmas permite obter informação relevante para a escola e para os vários professores, razão porque no início do ano lectivo solicitámos aos alunos que preenchessem fichas de caracterização.

Na turma 10.º 11 a média de idades é de dezassete anos. A maioria dos alunos reside na freguesia de Queluz, logo depois nas freguesias de Algueirão-Mem Martins e Belas.

⁵ A partir do próximo ano lectivo (2010/2011) está programada a reconstrução da escola, integrada no projecto «Modernização das Escolas Secundárias», da responsabilidade do Ministério da Educação, de forma a superar os seus défices, para garantir um melhor serviço à comunidade educativa.

O grau de escolaridade dos pais é relativamente baixo; as mães têm na maioria dos casos apenas a 4.^a classe (47%) e apenas 27% terminaram o 2.º ciclo do Ensino Básico. As que concluíram o Ensino Secundário é de apenas 13%. Os pais na sua generalidade possuem a 4.º ano do Ensino Básico (46%) e apenas 27% terminaram o 2.º ciclo do Ensino Básico. Os que concluíram o 3.º ciclo do Ensino Básico inscrevem-se nos 18%; por último, só 9 % finalizaram o Ensino Secundário.

Pelo menos 74% dos alunos já teve uma retenção no seu percurso escolar. As dificuldades de aprendizagem registadas, nos anos lectivos transactos são justificadas devido à incompreensão da explicação do professor e à pouca atenção na aula; embora 41% dos alunos admita que só estuda na véspera das fichas de avaliação sumativa. Menos de metade dos alunos da turma 10.º 11 admite estudar regularmente.

Trata-se de um grupo de alunos heterogéneos, cujas diferenças terão de convergir para um objectivo comum, a formação de cidadãos conscientes, dinâmicos e criativos. Todavia, existirão aulas onde as diferenças de cada aluno terão de ser enfatizadas para que haja individualidade na sala de aula e, assim, alcançar os objectivos propostos com mais eficiência.

A maioria das aulas em que participámos no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (P.E.S.) de Geografia foram na turma 10.º 2. A turma é composta por alunos de diferentes origens, mas no conjunto é uma turma motivada e interessada, conquanto se manifestem dificuldades na expressão oral e escrita em português pelos alunos oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

De acordo com os dados congregados que foram obtidos pela aplicação de inquéritos aos alunos, ainda que nem todos os alunos os tenham devolvido, foi possível inferir dados importantes. Com dezanove alunos, a média de idades é de dezasseis anos. A maioria dos alunos da turma 10.º 2 reside na freguesia da Amadora, logo depois nas freguesias de Queluz e Belas (município de Sintra).

O grau de escolaridade dos ascendentes, no caso da mãe, observa-se uma distribuição equitativa na 4.^a classe, no 2.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Por sua vez, no caso dos pais, a maioria possui o 3.º Ciclo do Ensino Básico, seguindo-se-lhe a 4.^a classe e o 2.º Ciclo do Ensino Básico. Podemos concluir que, à semelhança da turma anterior, o nível de escolaridade dos pais é relativamente baixo, tendo muitos deles uma escolaridade igual ou inferior ao 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Cerca de metade dos alunos já reprovou pelo menos uma vez. Os obstáculos de aprendizagem assinalados, nos anos lectivos antecedentes, prendem-se com a pouca atenção na aula e falta de hábitos de trabalho. A pluralidade dos alunos 2/3 adopta uma dedicação regular ao estudo, sendo que os restantes 1/3 só estudam na véspera das fichas de avaliação.

Capítulo III: Actividades no âmbito da Geografia

III. 1. O programa de Geografia A no 10.º ano de escolaridade

A disciplina de Geografia norteia-se para a mobilização das capacidades de aprender a conhecer, aprender a viver com os outros e aprender a ser, metas que vão de encontro aos quatro pilares da Educação para o século XXI, defendidos por Jaques Delors *et al.* em 1999.⁶ Para permitir que todos os alunos tenham as oportunidades de aprender e de se aperfeiçoarem, professores e demais agentes educativos devem esforçar-se por comunicar com gosto, revelar capacidade de aprender a aprender e ter curiosidade intelectual. O aluno não pode ficar pelo que já sabe, ele deve aprender algo de novo, solidificar os conhecimentos, complementar as aprendizagens e perceber que as pode usar, isto é, deve aprender e perceber o que aprendeu para ter êxito.

A própria essência da disciplina propõe uma metodologia, centrada no processo de resolução de problemas, valorizando aprendizagens num contexto social, que sejam, conjuntamente, importantes e próximos do dia-a-dia dos alunos. A resolução de problemas poderá conduzir ainda à descoberta de novos interesses. Um problema tratado em grupo poderá levar à formação de valores sociais e pessoais, nomeadamente ao respeito pelas diferenças e à auto-estima, pela importância da contribuição individual para um fim comum. É nesse sentido que se orientam as práticas actuais em educação que valorizam a autoformação futura do aluno e a sua independência na resolução dos problemas.

⁶Segundo o relatório de recomendações elaborado por Jacques Delors *et al.*, apresentado à UNESCO pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, alguns dos desafios educacionais mais importantes que temos à nossa frente, no momento actual de tendências aceleradas de globalização e de mundialização do planeta, e, consequentemente, da nossa história colectiva, perspectivam-se em torno de quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.

O conjunto destes quatro pilares é, assim, na óptica da Comissão, independentemente de graus de ensino e de áreas científicas e disciplinares, encarado como de relevância vital e susceptível de se constituir como fio condutor para fundamentar princípios orientadores de acção comum entre todos os agentes educacionais.

«A resolução de problemas como método deverá tornar-se um hábito. Sendo um processo de criação, é flexível, podendo ser adaptado pelo aluno à sua maneira de ser e ao tipo de problema a resolver. O processo interiorizado, torna-se uma capacidade, a capacidade de encontrar por si próprio os conhecimentos de que necessita e de resolver com autonomia qualquer tipo de problema» (Fonseca, 1999: 23). A disciplina de Geografia no Ensino Secundário é opcional. Os alunos podem optar pela disciplina de Geografia no Ensino Secundário no 10.º ano e 11.º ou 11.º e 12.º anos nos cursos de Ciências Socioeconómicas e Curso de Línguas e Humanidades. Os temas desenvolvidos à escala nacional (Geografia de Portugal) pressupõem a interrelação dos fenómenos físicos e humanos.

A educação geográfica no Ensino Secundário tem como intuito facultar aos alunos uma formação que os auxilie na compreensão da crescente correlação dos problemas que afectam os territórios e as conexões do Homem com o meio, possibilitando-lhes cooperar nas discussões referentes à organização do espaço e alargar atitudes de cooperação territorial, numa óptica de sustentabilidade.

As finalidades do programa de Geografia A, de forma sumária, são as seguintes: *«fomentar a apetência pelo saber/pensar o espaço geográfico; compreender a relação do Homem com a Natureza; incrementar o sentido de pertença e de atitudes de solidariedade territorial, englobado numa óptica de sustentabilidade»*. E por último, *«a necessidade de estimular a participação nas discussões referentes à organização do espaço, reflectindo os riscos ambientais»* (Alegria, 2002: 89).

O programa de Geografia A inclui 23 competências geográficas, *«que englobam saberes de literacia visual, nomeadamente interpretação de mapas e gráficos; competências de método e técnica, ou seja, trabalhar a capacidade de análise e síntese, primordiais na sociedade actual. Salientamos também os saberes que estimulam o interesse e a admiração pelo espaço geográfico português, europeu e mundial, que visa incutir nos alunos o desejo de exploração, que permitirá que estes se tornem indivíduos dinâmicos»* (Ministério da Educação, 2001: 8).

Realçamos ainda as competências que possibilitam a compreensão da complexidade dos ambientes físicos e humanos, assim como o favorecimento da compreensão da importância do desenvolvimento harmonioso e sustentável.

III. 2. O construtivismo na sala de aula

A identidade profissional começa a florescer no espaço de formação inicial. O professor estagiário deve ter o cuidado de desde o início ir descobrindo respostas, tendo sempre presente que as soluções não são singulares, que tendem para um fim, o contínuo progresso profissional, alicerçado em reflexões, de modo a conseguir promover o seu próprio conhecimento profissional.

Entendemos que a aprendizagem colabora para o desenvolvimento desde que se aprenda significativamente. É usual ouvir-se falar no espaço escolar em aprendizagem significativa, mas por sua vez o seu verdadeiro significado raramente é clarificado. *«Confunde-se muitas vezes aprendizagem significativa com aprendizagem activa ou com aprendizagem por descoberta, quando, na realidade, são conceitos distintos: pode haver aprendizagem activa e por descoberta não significativa e aprendizagem receptiva significativa»* (Valadares, 1998: 19).

Ausubel (1980) referiu que o discente só aprende significativamente novas ideias se estas forem incorporadas de *«modo não arbitrário e substantivo»* na sua estrutura cognitiva. E quando é que isso sucede? Só existe uma agregação não arbitrária e substantiva de novos saberes, se estes forem relacionados com determinadas ideias relevantes pré-existentes, sejam elas imagens, símbolos, conceitos ou conexões entre conceitos. Assim, se um aluno constrói proposições correctas acerca de um determinado assunto e se sabe relacionar os correspondentes conceitos de forma correcta é porque aprendeu claramente esse assunto.

Segundo Cool *et al.* (2001), quando o aluno está a aprender, essa aprendizagem é influenciada por aspectos cognitivos, afectivos e relacionais. Assim, o aluno está determinado a aprender quando tem como desígnio perceber o significado do que está a estudar, mas confrontando isso com os seus saberes preliminares e as suas práticas pessoais. Ao efectuar este processo, similarmente avalia a sua acção e empenha-se para atingir um grau de compreensão aceitável.

Os alunos ao executarem este modelo de aprendizagem em que existe edificação de significados sobre os assuntos propostos constroem representações sobre a sua própria situação escolar. Estas edificações conduzem os alunos a arquitectarem na sua mente figuras sobre si próprios. Este processo desenvolve-se no decurso das interacções estabelecidas na turma quando ocorrem as tarefas aula a aula entre alunos e entre alunos e professores. Todavia, nestas interacções os alunos edificam as suas motivações interiores facultadas pelas situações de ensino/aprendizagem que afectam os protagonistas.

Coll *et al.* (2001) alude que esta aprendizagem contribui para um reforço da auto-estima dos alunos. Estas circunstâncias conduzem os alunos ao sentimento de uma aprendizagem gratificante, que lhes proporciona uma imagem positiva de si mesmos. Neste processo convém destacar a função do professor que deve estar atento a este processo, executando um papel de mediador de equilíbrio entre os aspectos escolares dos conteúdos propostos e as aprendizagens individuais. Este abranger de aspectos relacionais e cognitivos conduz a aprendizagens tão significantes quanto possível. Isto sucede porque a edificação de significados subordina-se, em grande parte, da possibilidade de lhe atribuir um sentido. Este sentido que transporta à apropriação de significados deve-se aos elementos motivacionais, afectivos e relacionais com que o aluno coopera para a acção de aprender.

O professor nas suas aulas ao adoptar uma atitude construtivista tem de ter em conta três aspectos: o empenhamento dos alunos na realização da aprendizagem que lhes é proposta; que diante das situações de aprendizagem, os alunos disponham de determinadas capacidades, estratégias e competências gerais para desenvolver a tarefa e, por último, que os alunos incluam os conhecimentos que já têm relativamente ao conteúdo concreto que lhes é proposto aprenderem (Coll *et al.*, 2001).

A aprendizagem geográfica construtivista alvitra uma abordagem do ensino que consagra aos alunos a possibilidade de uma experiência real e contextualmente significativa, pela qual poderão procurar padrões, formular as suas próprias questões e edificar os seus próprios modelos, conceitos e estratégias. A hierarquia tradicional onde o docente é o único detentor do saber e o discente o indivíduo a adquirir conhecimento sob verificação, que aprende somente aquilo que o professor lhe transmite, esmorece-se com a mudança do papel desempenhado pelo professor para um facilitador. Esta mudança por parte do docente permite aos alunos alcançar um maior domínio sobre as suas ideias. Todavia, este procedimento de ensino/aprendizagem, onde o aluno é agente da sua própria aprendizagem, implica a orientação e o apoio efectivo do professor.

Assim, estabelecemos que o ponto de partida das aulas de Geografia seriam as problemáticas sociais verídicas, com o intuito de conceder uma utilidade social à Geografia que se ensina no Ensino Secundário e incrementar nos alunos as habilitações fundamentais para exercerem uma cidadania activa — uma Geografia *«capaz de mobilizar as representações e os saberes prévios dos alunos, de maneira a permitir a reflexão sobre os problemas que se colocam no mundo actual, pela forma como as sociedades e respectivos grupos estão a usar o seu espaço»* (Reis *et al.*, 2004: 16). Os discentes, mais do que os docentes são responsáveis por defender, comprovar,

explicar as suas ideias à comunidade aula. Este marco alteia o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem, exaltando que este é o obreiro e o efectivo actor no processo de edificação do saber.

Elegendo as palavras de Reis *et al.* (2004: 16) «a Geografia deverá ostentar as seguintes especificidades: *recentrada; problematizadora do real; social; dar ênfase nas relações e processos sociais; sistémica; dinâmica, actual e dramática; activa, aplicável e útil*». Em 1999, Mérenne-Schoumaker mencionou que a Geografia, não deve centrar a aprendizagem em conhecimentos, mas em saber pensar o espaço, ou seja, este é um forte instrumento que distingue a Geografia das outras ciências. É certo que existe no currículo da Geografia um número quase infindável de conteúdos e técnicas que podem ser alvo de abordagem. «No entanto, importa distinguir no seio destes os que realmente são fundamentais à educação geográfica, isto é, aqueles que, com maior eficácia, sejam capazes de desenvolver nos alunos a competência de saber pensar o espaço para de forma consciente poderem agir no meio em que vivem» (Cachinho, 2002: 71). De facto, o ensino deixou de ser visto como uma transferência de informação para a memória dos alunos no propósito de mais aprendizagem, ou seja, sendo o aluno a construir o seu próprio saber permite uma aprendizagem mais expressiva e relevante do que numa aula tradicional.

Na perspectiva construtivista torna-se relevante provir a uma selecção criteriosa dos problemas verídicos e expressivos que se demonstram mais pertinentes e profundos em termos de implicações sociais e que sejam usuais à pluralidade da turma (Audigier, 1997). Ao enveredar por este caminho, fomentar-se-á uma noção de grupo e um envolvimento dos discentes numa abordagem do modelo de resolução de problemas que somente estude o que for exequível de classificar como problema real. Os problemas serão tanto mais autênticos e eloquentes quão mais perto estiverem dos discentes e possibilitarem celebrar conexões com o que se passa no espaço onde estão inseridos. O meio de aprendizagem deve apresentar ao aluno instrumentos de edificação e a capacidade de interacção com a veracidade.

Sendo diligente, contemporânea e emocionante, a Geografia deve compreender os factos trabalhados num encadeamento de desenvolvimento e não num encadeamento documentado de exposição. Devem-se beneficiar as mudanças do espaço e a análise das suas razões e consequências. Torna-se fulcral, em termos científicos e, de igual forma, mais atraente e interessante para os discentes, persistir nos enredos, processos e variadas relações, interpretadas a distintas escalas que decifram a disposição espacial, em prejuízo da

simples enumeração tipológica e da aprendizagem de um vocabulário detalhado que, depois, não será novamente utilizado fora da aula (Reis *et al.* 2004).

Findamos este capítulo enumerando cinco princípios, que segundo Valadares (2004: 18) Brooks e Brooks *apud*, deverão estar sempre presentes numa sala de aula construtivista:

- *Procurar conhecer e enaltecer os pontos de vista dos alunos;*
- *Proporcionar actividades na sala desafiadoras das hipóteses dos alunos;*
- *Formular problemas cuja relevância seja reconhecida pelos alunos;*
- *Conceber as aulas baseadas em conceitos primários e «grandes» ideias, no sentido da sua abrangência e generalidade;*
- *Avaliar a aprendizagem dos estudantes no âmbito do ensino do dia-a-dia.*

O ambiente construtivista deve ser aceite como uma actividade pessoal de cada aluno, ao qual é fornecida uma liberdade orientada e uma responsabilidade participada para aprender num meio estimulador de diálogo e cooperação onde o docente é um facilitador.

III. 3. Recursos/Materiais didácticos

Numa fase inicial ficou estabelecido que iríamos assistir a algumas reuniões preparatórias do grupo de Geografia, observar as aulas da orientadora nas turmas: 10.º 11, 10.º 2 e na turma 7.º 1 (disciplina de Formação Cívica) e acompanhar algumas tarefas exercidas numa direcção de turma.

Incidindo sobre o percurso na P.E.S., temos a mencionar que percorremos um percurso que poderá ser qualificado de flexível. Flexível porque conjecturamos que tivemos a idoneidade de ter uma visão mais abrangente e mais crítica sobre momentos que observámos e vivenciámos. Cada ser humano raciocina e atribui significado às experiências que vive com os conceitos que possui, os quais vão mudando à medida que a sua integração vai progredindo. Este processo compreende o professor estagiário, o currículo e o meio que o cerca e, também, a avaliação.

Após a fase de integração, onde observámos aulas e fomos anotando diversas informações sobre os alunos das duas turmas de Geografia do Ensino Secundário,

sobreveio uma ânsia: como dirigir tudo isto? Ser docente é um desempenho de grande responsabilidade, isto é, a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos.

Numa fase inicial a observação de aulas facultou a habituação ao direccionar de olhares por parte dos alunos para o fundo da sala interrogando-se o porquê da presença de um estranho nas últimas mesas da sala a anotar situações decorrentes na mesma.

Esta primeira tarefa de observação não se resumiu unicamente a registar o que se passava na sala de aula, mas também nos possibilitou formular questões interiormente, a decompor as situações presenciadas. Porque é que é assim? Quais as causas? Como irão reagir os alunos à metodologia aplicada? O progresso da competência de reflectir sobre o observado torna-se primordial para o professor estagiário, este processo foi um instrumento muito útil na preparação das aulas a leccionar no decorrer do estágio. A observação de aulas num contexto real possibilitou abandonar as últimas amarras ao papel de aluno, para outro papel, o de professor auto-confiante.

Nesta etapa inicial apreendemos bastante sobre a forma de ensinar e sobre o comportamento das duas turmas, todavia foi inevitável o confronto com alguns receios, essencialmente na turma 10.º 11, onde alguns alunos desde o início do ano lectivo demonstraram indiferença pelo espaço escolar e problemas a nível comportamental.

A primeira actividade implementada foi um teste diagnóstico na turma 10.º 11. Pretendemos com este exercício fazer uma avaliação diagnóstica sobre conhecimentos e competências adquiridas, pelos alunos, no Ensino Básico, essenciais à planificação e desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem no Ensino Secundário. Procedeu-se, assim, à realização de uma ficha de avaliação diagnóstica de Geografia, que permitiu a reorientação dos alunos e o delineamento de estratégias de recuperação.

No actual processo educativo, os alunos são tidos como detentores de conhecimentos, capacidades e atitudes adquiridas ao longo do percurso escolar já efectuado, não esquecendo as vivências que efectuaram no meio social aonde se inserem. Uma vez chegado à escola, um professor deve conhecê-las, tomar consciência, por um lado das destrezas dos alunos, e das suas limitações para, a partir daí, contribuir para o percurso escolar de cada aluno. O factor mais importante que influencia a aprendizagem de um aluno é a sua estrutura cognitiva pré-existente, ou seja, a rede de conceitos interligados e dispostos hierarquicamente que o aluno possui. Cada indivíduo adquire conceitos de forma empírica e voluntária que são altamente resistentes à mudança e que constituem bloqueios ao pensamento, competindo ao professor criar mecanismos para ultrapassá-los.

Antes de mais, convém salientar que a função reguladora dos resultados da avaliação diagnóstica não se aplica, unicamente (ou não deveria aplicar-se, para sermos mais exactos) ao ensino. A avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos proporciona ao professor informações insubstituíveis para ir ajustando, progressivamente, a ajuda que lhes presta no processo de construção que estão a levar a cabo.

Com base na avaliação diagnóstica realizada através de expressão escrita e da observação directa, os alunos demonstraram dificuldades de natureza diversa:

- a) de uso da língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas, no respeito de regras do seu funcionamento;
- b) de aplicação e adequação de vocabulário geográfico a situações concretas;
- c) de análise e interpretação de informação gráfica e cartográfica.

Os alunos na sua pluralidade evidenciaram dificuldades na percepção das interações de Portugal com outros espaços, nomeadamente o espaço europeu e mundial.

Note-se que após os nove anos de escolaridade seria de esperar um conhecimento geográfico razoável, todavia uma parte significativa dos alunos da referida turma são originários dos PALOP, a que acresce o facto de a sua integração no sistema de ensino português se ter efectuado no decorrer dos últimos três anos da escolaridade básica e em alguns casos somente no Ensino Secundário.

Para colmatar algumas falhas, foram realizadas uma correcção oral e escrita do teste diagnóstico, fazendo-se alusão a conceitos específicos da disciplina de Geografia. Sendo que alguns alunos justificaram as suas dificuldades, com o facto de nunca terem sido leccionados certos assuntos focados na ficha de avaliação diagnóstica, o que é perfeitamente compreensível, pela diversidade de origens dos alunos.

A planificação aula a aula, na turma 10.º 11, possibilitou-nos organizar a sequência de actividades, relacionando-as com as aprendizagens que pretendíamos que os discentes construíssem. A planificação por competências das aulas beneficiou a dimensão construtivista da aprendizagem. O aluno tem de ser o edificador da sua própria aprendizagem pelo que devemos facultar-lhes os passos adequados. O docente deve proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa, quer do ponto de vista da experiência como dos conceitos que o aluno possui.

Alicerçados nestes parâmetros, desenvolvemos uma actividade de investigação sobre o tema «Portugal no Mundo: um espaço de lusofonia». Este desafio foi amplamente aceite pela turma, visto que a maioria dos alunos tinha origem nos PALOP. Embora cada aluno fosse conhecedor do seu país de origem e desconhecedor dos restantes países que constituem o referido espaço. De um modo geral, constatou-se um grande empenho e satisfação na realização deste exercício.

A sala onde decorreram as aulas de Geografia dispunha de computadores com ligação à *Internet*, ferramenta que foi utilizada pelos alunos para realizar a tarefa proposta no guião. O currículo sugere que os professores sejam capazes de usar métodos de ensino e de avaliação no âmbito da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Na presente actividade além da utilização das tecnologias de informação facultámos a opção aos alunos de recolher informação na biblioteca, mas que não foi utilizada pelos diversos grupos de trabalho. Hoje em dia, a facilidade da recolha da informação através da *Internet*, não seduz a procura de informação em livros e revistas. A aplicação deste exercício num próximo momento deverá dar mais ênfase à pesquisa bibliográfica.

Durante a realização deste exercício baseámo-nos numa estratégia sustentada por Doyle (1986), na qual o autor assevera que os alunos aprendem mais quando os docentes: aplicam uma abordagem organizada do seu ensino, proporcionam aos alunos uma diversidade de oportunidades para praticar, uma monitorização do seu progresso e examinam a aprendizagem com um questionamento constante.⁷ Desenvolvendo esta estratégia de natureza construtivista de partilha de tarefas e de conhecimentos entre alunos, o docente faculta-lhes, através desta acção recíproca, o progresso nas aprendizagens.

No início do ano resolvemos elaborar um blogue para os alunos das duas turmas do décimo ano⁸. O objectivo deste instrumento foi a estimulação para o debate de assuntos geográficos, enquadrados nas temáticas da primeira unidade do programa de Geografia A. Além da referida função, no blogue foram publicados diversos materiais realizados pelos alunos; foram disponibilizados distintos materiais e guiões de trabalho, bem como algum

⁷César Coll (2001) na sua obra «O construtivismo na sala de aula» refere que na realização de um trabalho de grupo o progresso nas aprendizagens acontece através de três aspectos: o contraste entre pontos de vista moderadamente divergentes a propósito de uma tarefa de resolução conjunta; a explanação do seu próprio ponto de vista, e por último, a coordenação de funções e o controlo mútuo do trabalho.

⁸ Os conteúdos abordados no blogue podem ser visualizados no seguinte endereço electrónico:

<http://umolhargeografico.blogspot.com/>

material a nível fotográfico sobre a realização dos diversos exercícios de investigação em contexto de sala de aula.

Esta iniciativa virtual, que hoje em dia se vai tornando usual nos diversos quadrantes da sociedade portuguesa, ao nível dos alunos das duas turmas foi acolhida como inovadora e interessante.

No ensino, o carácter de um docente é determinado pelo seu comportamento, ou seja, pela sua conduta e forma pela qual se relaciona com os alunos, bem como as estratégias que escolhe para levar a cabo os seus objectivos de aprendizagem. Desde o início do ano lectivo que fomos conquistando o interesse dos alunos através das diversas estratégias implementadas, dos recursos utilizados e do constante acompanhamento efectuado no decorrer das aulas; criou-se assim um óptimo ambiente de trabalho em sala de aula.

No final de cada aula leccionada efectuávamos uma reflexão sobre o desempenho do professor estagiário na sala de aula. Este exercício permitiu-nos ter um melhor conhecimento profissional, porque existia uma atitude de questionamento constante das práticas lectivas, onde a reflexão foi emergindo como um meio de auto-avaliação e regularizadora do desempenho. Salientamos que a reflexividade permitiu conhecer algumas debilidades no exercício da docência, ponto fundamental para implementar um maior empenho nas actividades que iríamos desenvolver, mas também para despertar maior interesse em experimentar novas metodologias com vista a superar as dificuldades encontradas.

A turma 10.º 2 revelou, desde o início do ano lectivo ser um grupo mais homogéneo que a anterior, onde imperava a interajuda e um bom comportamento de todos os elementos. Em geral, a maioria dos alunos da turma tinha dificuldades na expressão oral e escrita em língua portuguesa. Para os auxiliar na interpretação dos diversos guiões e fichas de trabalho elaborámos uma ficha de explicação dos verbos mais utilizados nas actividades e nas fichas.

Na leccionação da subunidade: «A evolução da população a partir da 2ª metade do século XX» tínhamos como principal objectivo oferecer aos alunos enriquecedoras experiências de aprendizagem, que fossem significativas na formação geográfica. A planificação das aulas a iniciar deveria considerar os alunos como o centro do saber.

Para potencializar a disciplina de geografia, encarámos as aulas do ponto de vista construtivista, em que o acto de ensinar e as aprendizagens são vistas como sistemas mais complexos que a pura transmissão e recepção de saber. A perspectiva construtivista incita os docentes a conceberem ambientes inovadores com significado para os alunos. Como refere Valadares (2004: 35), *«quem aprende é a pessoa na sua globalidade, e a aprendizagem repercute-se também globalmente na pessoa, no que ela sabe, na sua forma de se ver a si próprio e aos outros»*.

Com efeito, a abordagem da subunidade mencionada, envolveu numa primeira fase o conhecimento das ideias prévias, pois elas são fundamentais e relevantes para o aluno, elucidando-o do mundo onde vive. *«Os conhecimentos prévios permitem um contacto inicial com o novo conteúdo, sendo pois fundamentais para a construção de significados (...)»*, a aprendizagem é tanto mais significativa *«quanto maior for o número de relações com sentido que os alunos são capazes de estabelecer entre o que já conhecem»* (Alençao 2001: 28) Coll *apud*.

A metodologia utilizada assentou na explanação escrita, a título individual, sobre o significado de três conceitos: migração, emigração e imigração. A preferência pela exposição escrita a realizar individualmente, justifica-se pelos seguintes fundamentos: o primeiro pelo facto de se estar a abonar um arquivo escrito das ideias prévias, tornando mais clara a análise do seu conteúdo; um segundo remete para as dificuldades evidenciadas por alguns alunos na expressão escrita e oral em língua portuguesa, isto é, pretendíamos promover a identificação e a articulação dos contributos da Geografia com o uso correcto e estruturado da língua portuguesa. Por último, o motivo deste exercício ter sido realizado individualmente, deveu-se ao facto de vários autores aludirem que nesta tarefa se deve preservar a liberdade de manifestação e a naturalidade do aluno, situações que só se alcançam numa lógica de tarefa individual.

A fase seguinte consistiu na apresentação oral e análise das ideias prévias registadas pelos alunos, seguindo-se um confronto das mesmas com a definição de cada um dos conceitos figurantes em dicionários de Geografia disponibilizados pelo professor, em que cada aluno pôde consultar de forma a comparar a sua definição com a definição científica. A utilização deste recurso em sala de aula visou dois aspectos: divulgar obras científicas de Geografia e incentivá-los a desenvolver pesquisa documental da informação geográfica.

Realça-se que os conceitos nunca devem ser entendidos como acabados; pelo contrário, deverão ser entendidos como actos de aprendizagem num processo contínuo de reconceptualização, reelaboração e aprofundamento do conhecimento⁹.

Os resultados produzidos pela utilização da estratégia de levantamento de ideias prévias dos discentes e o respectivo confronto com as ideias do outro, não constituíram eventos de desmedida surpresa. A definição dos três conceitos aproximou-se de um padrão aceitável, à excepção do conceito migração, que poucos alunos souberam definir razoavelmente, a segunda tarefa proposta aos alunos no encadeamento da primeira consistiu na realização de uma ficha de trabalho individual relativa aos tipos de migrações de acordo com o espaço, o tempo, a duração e a tomada de decisão. De um modo geral, esta actividade consistia em definir migrações de acordo com os parâmetros anteriormente enumerados e a partir de pistas sugeridas.

Os resultados obtidos permitiram concluir que uma larga maioria dos discentes não foi capaz de completar as seis definições solicitadas, o que de certa forma se enquadrou numa evidente dificuldade a nível de conceitos geográficos da maioria dos elementos da turma. A situação descrita obrigou a efectuar uma correcção cuidadosa da ficha de actividade, sendo que a metodologia adoptada para superar as dificuldades descobertas foi o fornecimento de pequenas pistas por parte do professor, que auxiliassem os alunos na construção das definições. Com a utilização desta metodologia, numa fase inicial, os alunos não se demonstraram capazes, mas após a correcção dos dois primeiros exemplos, na sua pluralidade já foram capazes de realizar autonomamente as restantes definições.

De forma a realizar uma aprendizagem pela descoberta, os alunos visualizaram um *PowerPoint* intitulado «Ei-los que partem» que continha duas questões: Quais são as causas das migrações? Quais são as consequências para os territórios que afectam? Neste encadeamento foi solicitado aos alunos que após a observação de algumas imagens registassem no caderno diário cinco motivações/causas que estão na origem das migrações. Com a excepção de um ou outro caso, a tarefa foi realizada com êxito. Esta actividade foi de certa forma introdutória de outra que incidiu sobre o caso português, espaço central da Geografia do Ensino Secundário.

⁹Esta metodologia de certa forma surgiu como resposta à relutância demonstrada pelos alunos da turma 10.º 11 em se deslocar à biblioteca para realizar a recolha de informação.

«A criatividade tem sido entendida como uma característica inerente aos alunos, sendo a questão fundamental o modo como os professores poderão induzir mais criatividade no pensamento destes», António Nóvoa (1991: 127) Peter Woods *apud*. Seguindo este raciocínio decidimos introduzir a problemática da emigração portuguesa através da utilização de um poema de Fernando Namora, *Terra*, sobre um fundo onde figurava uma imagem de uma típica família do meio rural português da década de sessenta/setenta do século transacto. A utilização deste recurso de inegável interesse geográfico permitiu estimular a competência crítica, a compreensão, mas também instituir conhecimentos geográficos através de uma base linguística e fomentar a interpretação de diversas fontes. A sua aplicação poderia revelar-se difícil para o nível de expressão e compreensão da língua portuguesa de alguns alunos. Mas, não foi impeditiva de uma boa compreensão por parte dos alunos, que não revelaram dificuldades na triagem da informação para responder às quatro questões formuladas na ficha de actividade.

Através da correcção oral das questões da ficha de trabalho, foi possível obter resultados da acção no processo de aprendizagem dos discentes. O texto apresentado destacava as causas da emigração portuguesa, o que exigiu uma adaptação em relação às capacidades de assimilação dos alunos. Porém, a realização desta acção permitiu estimular o raciocínio dos alunos e revelar ao professor se as competências foram ou não cumpridas.

Na aprendizagem em sala de aula, a turma 10.º 2 apresentava-se, regra geral, como um sistema social bastante activo, provida de uma grande união e onde se registavam fortes relações. Neste contexto, a actuação do docente consistia em impulsionar a aprendizagem de determinados assuntos e constituir com cada um dos alunos uma ligação individualizada. Num processo de investigação-acção é importante dar «ênfase à construção activa do conhecimento e não na sua interiorização passiva e reprodução da memória», bem como «privilegiar as situações do mundo real e do dia-a-dia, em vez de sequências de ensino academicamente rígidas e pré-determinadas» (Valadares, 2004: 6).

No sentido de ampliar o espírito construtivista em sala de aula elaborámos uma nova estratégia de aprendizagem, assente numa situação problematizadora do real, ou seja, uma situação de aprendizagem ancorada na seguinte questão: Deverá a Amadora aceitar mais imigrantes? Três factores justificam a aplicação em sala de aula da referida actividade. O primeiro está relacionado com o intuito de praticar uma Geografia activa, aplicável e útil. O segundo com a pretensão de abordar o tema das migrações a diferentes escalas, começando pela realidade mais próxima dos alunos (o município onde se localiza a escola)

e depois partir para a escala nacional através de um exercício que mais adiante iremos apresentar. Por último, o desígnio de desenvolver uma acção lúdica e cooperativista de simulação com esclarecimento de funções e responsabilidades, que possibilitasse aos alunos dialogar de forma crítica, argumentar e sustentar descobertas envoltas num espírito de tolerância¹⁰.

Após a entrega do guião do jogo de simulação que continha a função de cada comunidade/grupo no debate, dividimos a turma em grupos de quatro elementos¹¹. Este acto visou tornar rendíveis os meios e os recursos, postos à ordem do professor, para fazer com que cada aluno chegasse mais além do que aquilo que seria capaz de fazer individualmente. Como o tempo disponível para a realização desta actividade era exíguo devido ao número de aulas estabelecidas pela orientadora, facultámos, conjuntamente com o guião, notícias de jornais relacionadas com o tema. Ao longo da preparação do debate foram igualmente disponibilizados no blogue, notícias sobre a temática das migrações em Portugal.

Este trabalho inscreveu-se claramente numa perspectiva construtivista, onde procurámos conhecer e valorizar os pontos de vista dos alunos e proporcionar actividades desafiadoras. Ao realizar práticas escolares que considerem valores, posturas e condutas, concomitantes com a responsabilidade ética e social dos alunos, impõe-se que o professor assuma determinadas tarefas. Nomeadamente a mediação na elaboração dos argumentos dos diversos grupos que iriam participar no debate. Como refere Proença (1989: 132), *durante o trabalho de pesquisa o professor não pode alhear-se por completo, a sua função é a de orientador, pode fazer sugestões aos alunos quando se revelem necessárias*¹². Desde o início da actividade foi necessário elucidar que se tratava de uma simulação e não de uma opinião pessoal, mas esta perturbação foi difícil de contrariar porque os alunos tinham receio que os colegas

¹⁰Nos ambientes construtivistas é frequente o recurso ao trabalho em grupo, do qual resulta a chamada aprendizagem cooperativa. Esta foi, por nós, também adoptada no decurso da estratégia construtivista a que recorremos.

«A aprendizagem cooperativa é um método de ensino/aprendizagem em que os alunos em grupo exploram uma questão ou problemas significativos, ou ainda criam um projecto significativo para eles. Este método tem como estratégia o uso de pequenos grupos aos quais é dada uma actividade estruturada. Esta deve ter uma estrutura que oriente objectivamente os alunos para a compreensão dum acontecimento/objecto a explorar» (Alencão, 2001:34) Nagata e Ronkowski *apud*.

¹¹ A formação dos grupos ficou a cargo do professor de forma a criar grupos homogéneos.

¹² Alguns alunos demonstraram alguma preocupação por representar certos papéis, a título de exemplo, o grupo de alunos que iria representar os portugueses contra a imigração.

confundissem a sua representação com a sua opinião pessoal por serem contra a entrada de imigrantes em Portugal.

O jogo de simulação exigiu trabalho de pesquisa, que permitiu desenvolver um conjunto de aptidões fundamentais nos alunos, como seja a independência, o espírito crítico, assim como descentrar a aprendizagem da figura do professor. Todavia, o professor esteve presente em todo o processo, assumindo uma função de guia, facultando aos alunos uma maior responsabilização e empenho na realização do seu trabalho.

Após duas aulas de preparação eis que chegou o dia do debate, com a sala adornada com um cenário a rigor, cada grupo foi ocupando o seu lugar previamente marcado na sala disposta em U. Os alunos nunca tinham realizado uma actividade deste género, sendo notórias algumas dúvidas que depressa se dissiparam com o excelente papel desempenhado pelos intervenientes no debate (incluindo os moderadores). Este exercício teve o mérito de estimular a participação de alunos que raramente participavam nas aulas, bem como a interajuda entre elementos do grupo, o que veio a demonstrar que a inclusão de alunos com diferentes conhecimentos geográficos e domínios da língua portuguesa tinha-se revelado útil¹³.

No final do debate, com base nas conclusões dos diversos/grupos participantes, foi elaborado um memorando onde ficou decidido pela maioria dos alunos que o município da Amadora deveria receber mais imigrantes, salvaguardando que se deveria dar principal atenção à integração dos mesmos e evitar casos de exclusão social, ou seja, o município deveria adoptar uma política de bem receber e inclusiva. A presente actividade findou com a entrega de diplomas a todos os alunos, que certificou o empenho, a dedicação na execução da presente tarefa e a realização de uma ficha de hetero-avaliação, onde cada grupo avaliou o desempenho de cada comunidade/grupo que participou no debate.

Hoje em dia é amplamente discutida a necessidade de diversificar os métodos de ensino. Como já mencionámos, o tradicional ambiente de sala de aula, no qual o docente discursa constante e sucessivamente, tende a ceder espaço a novos processos e práticas, que alvitram um maior envolvimento do aluno com o conteúdo que é leccionado. Cada vez mais se invoca a necessidade de o educando fazer parte activa do seu processo de aprendizagem.

¹³Segundo Coll *et al.* (2001), o facto de um aluno participar numa função conjunta com colegas mais habilitados, ou mais preparados do que ele, irá desencadear reorganizações e mutações nos esquemas de conhecimento que permitiram no desenvolver do trabalho uma actuação mais autónoma.

Urge redefinir as práticas pedagógicas que se empregam na sala de aula, tendendo para a variedade e heterogeneidade, com focagem em situações reais que levem os alunos a processos reflexivos e que lhes facultem a apropriação de novos saberes. É indispensável implementar metodologias que valorizem as competências e, naturalmente, a construção de ideias críticas e que desenvolvam no aluno a motivação essencial para a aprendizagem.

Jonassen (1994: 35) expôs que num ambiente construtivista deve-se facultar *«múltiplas representações da realidade e propor tarefas de aprendizagem inseridas num contexto significativo em vez de instruções abstractas descontextualizadas»*. Com o intuito de empreender um novo caminho na sala de aula - um caminho entusiasta e curioso, pelos trilhos do espaço geográfico, um trilho alicerçado na investigação, estudo, reflexão e compreensão do fenómeno das migrações - desenvolvemos uma saída de campo virtual que incidiu no impacto do êxodo rural no município de Valpaços.

Para realizar esta tarefa os alunos formaram grupos de pares: a cada grupo foi entregue um guião e um ficheiro no ambiente de trabalho do respectivo computador. Através da visita obrigatória de 24 locais previamente definidos no município supracitado, utilizando o programa *Google Earth*, autonomamente os diferentes grupos: observaram os desequilíbrios da distribuição da população em Portugal; interpretaram os impactos dos movimentos migratórios num município do interior do país; reconheceram factores repulsivos dos meios rurais e enunciaram medidas para atenuar o êxodo rural no município de Valpaços.

Esta tarefa de consolidação de conteúdos só foi possível realizar pelo conhecimento prévio que possuíamos dos locais a visitar pelos alunos, assim como pelo abundante material fotográfico que tínhamos recolhido antecipadamente nos pontos a visitar virtualmente. Em alguns locais os alunos eram solicitados a analisar criticamente textos e fotografias de algumas aldeias de Valpaços. O objectivo era que estes percebessem as consequências dos movimentos migratórios num município do interior de Portugal, uma realidade díspar do meio onde residem. A actividade finalizou com a leitura de um pequeno texto sobre um testemunho de um cidadão do Norte da Europa, que em contra ciclo decidiu fixar-se em Trás-os-Montes e potencializar os recursos existentes. Este último exercício era o ponto de partida para que os alunos enumerassem algumas medidas a implementar numa área rural de Valpaços para atenuar o impacto dos movimentos migratórios nas áreas de partida.

No processo de ensino/aprendizagem é fundamental o procedimento de descoberta/motivação, como por exemplo, na actividade de consolidação de conteúdos anteriormente descrita. Cabe ao professor orientar a interpretação dos conteúdos por parte dos alunos através de perguntas apropriadas aos fins em vista para permitir uma compreensão mais eficaz. A presente tarefa foi amplamente aceite pelos alunos, assinalamos o empenho e motivação com que a cumpriram.

No final das aulas que leccionámos na turma 10.º 2, entregámos a cada aluno uma folha branca para efectuarem uma reflexão sobre as aulas tendo em conta os aspectos positivos e aspectos a melhorar. «*A actividade reflexiva, enquanto dado essencial ao crescimento de qualquer ser humano, torna expressão e valores admiráveis quando os profissionais a adoptam como forma de estar nas suas condições de executantes-aprendizes*» (Roldão 1998b: 45). Proceder a momentos de crítica e autocritica é o primeiro passo para o aperfeiçoamento. Nesse sentido os alunos na sua maioria não expuseram aspectos a melhorar nas aulas.

Lambert e Balderstone (2000) sugerem que um professor de Geografia deve seguir um conjunto de princípios condutores para as várias estratégias que implementa nas suas aulas, entre a qual destacamos, a exposição, questionamento, jogos e simulações, resolução de problemas e tomadas de decisão e também o desenvolvimento de competências de pensamento¹⁴. Este vasto repertório de estratégias que aplicámos nas aulas a avaliar pelas reflexões dos alunos foi amplamente aceite e valorizada, o que demonstra a sua utilidade no ensino actual.

III. 4. Outras actividades e iniciativas

Com o desígnio de leccionarmos em diversos níveis de ensino, implementámos duas actividades na turma 7.º 1. A primeira inseriu-se no projecto anual da disciplina de Formação Cívica, na qual solicitámos aos alunos que se dividissem em grupos e criassem ao longo de duas aulas um logótipo relacionado com o tema ambiente – o EcoSeomaraKids. A segunda actividade desenvolvida foi uma saída de campo, onde os discentes realizaram um exercício de georreferenciação. Utilizando um aparelho de *GPS*¹⁵ (*Global Positioning*

¹⁴ As competências de pensamento englobaram a aplicação de exercícios de raciocínio com vista ao desenvolvimento do pensamento lógico dos alunos.

¹⁵ Em português - Sistema de Posicionamento Global

System) disponível na Escola, os alunos puderam determinar coordenadas geográficas (latitude, longitude e altitude) em locais previamente definidos. Através da aplicação desta actividade procurou-se desenvolver o espírito de observação e promover o inter-relacionamento e o convívio entre os alunos e os professores fora do espaço escolar.

No âmbito da Comemoração do dia Internacional das Migrações, que se celebra a 17 de Dezembro, realizámos uma palestra na Escola com a colaboração do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI). A sessão de formação dinamizada pelo orador José Brito Soares (formador do ACIDI), tinha como principais finalidades sensibilizar e mobilizar os alunos das turmas 10.º 2 e 10.º 11 para a causa do acolhimento e integração dos imigrantes. O módulo seleccionado «Mitos e Factos sobre Imigração», abordou questões relacionadas com o trabalho, a saúde, a educação, a cultura, a língua, a justiça, bem como as problemáticas relacionadas com os descendentes de imigrantes, o racismo, a discriminação e o papel dos *media*, entre outros.

Com a palestra atingiram-se os objectivos propostos, contribuindo para o desenvolvimento de competências de análise da realidade humana, entendida como uma realidade que se constrói na relação com os outros em contextos sociais, sujeitos por sua vez a dinâmicas singulares, multidimensionais e multimodais; e, forneceu aos alunos os conceitos básicos indispensáveis à compreensão do comportamento humano em contexto de movimentos migratórios.¹⁶

Capítulo IV: Na Escola Secundária Miguel Torga

IV. 1. Caracterização da escola

A Prática de Ensino Supervisionada em História decorreu na Escola Secundária Miguel Torga (Sintra), entre Janeiro de 2010 e Junho de 2010. Para compreender melhor o contexto em que decorreu a P. E. S., justifica-se que efectuemos uma breve caracterização da Escola, enumerando situações contextuais no qual se desenvolve o Projecto Educativo.

A Escola Secundária Miguel Torga localiza-se na freguesia de Monte Abraão, município de Sintra. O território da freguesia de Monte Abraão ocupa uma área de cerca de

¹⁶ Destacámos a atitude dos discentes Francisco e Tiago, que no final da palestra se dirigiram ao orador manifestando a intenção de colaborar com instituições que trabalhassem com o acolhimento da população migrante.

2 km², sendo em termos de área uma das mais pequenas do município a que pertence. A freguesia é servida por excelentes infra-estruturas ferroviárias e rodoviárias, que permite uma deslocação rápida à cidade de Lisboa e tem contribuído para que Monte Abraão seja um local atractivo para a fixação de população com diferentes origens.

O município de Sintra tem registado desde 1991 um forte crescimento populacional. Assim passou de 261 000 habitantes em 1991 para 363 800 habitantes em 2001 (INE, Censos 1991 e 2001), sendo o segundo município mais populoso do país, só superado pelo município de Lisboa. No ano de 2001 residam na freguesia de Monte Abraão 22 000 habitantes. Todavia, é de referir que até ao ano de 1997 a povoação esteve integrada na freguesia de Queluz.

A Escola Secundária Miguel Torga é uma das 29 escolas do município de Sintra que disponibiliza um leque de ofertas educativas que se estendem do 7.º ao 12.º ano de escolaridade, abarcando um total de 58 turmas, 24 do Ensino Básico e 35 do Ensino Secundário. A oferta formativa no Ensino Básico abarca três Cursos de Educação e Formação (CEF). As turmas do Ensino Secundário estão distribuídas pelos quatro cursos Científicos-Humanísticos e Cursos Profissionais.

Ao nível de instalações a Escola Secundária Miguel Torga é constituída por dez pavilhões, que enquadrados em amplos espaços verdes oferecem áreas diferenciadas para estudo e lazer propícias ao desenvolvimento de um bom trabalho pelos alunos.

Os membros mais importantes da comunidade escolar, ou seja, os discentes estão no ano lectivo de 2009/2010 distribuídos da seguinte forma: 828 alunos no Ensino Básico e 638 no Ensino Secundário (total de alunos 1 446). Os alunos que frequentam a escola são provenientes maioritariamente da freguesia de Monte Abraão e das localidades envolventes, tendo, na sua larga maioria, uma origem sociocultural de classe média.

IV. 2. Caracterização das turmas

Nas reuniões preparatórias da P.E.S. em História ficou determinado, pela orientadora Helena Neto, que iríamos leccionar em duas turmas, uma do 9.º ano de escolaridade e outra do 10.º de escolaridade do Curso de Línguas e Humanidades.

De acordo com os dados reunidos após a aplicação dos inquéritos aos alunos foi possível auferir alguns dados estatísticos relativos à turma 10.º J. Num total de vinte e oito

alunos, vinte e um são do sexo feminino e sete do sexo masculino, a média de idades é de dezasseis anos. Todavia, dezasseis alunos já tiveram pelo menos uma retenção ao longo do seu percurso escolar. O local de residência é diverso, mas na sua maioria residem na freguesia de Monte Abraão, seguindo-se-lhe as freguesias envolventes de Massamá e Queluz.

O grau de escolaridade dos pais é na sua maioria igual ou superior ao 3.º ciclo do Ensino Básico; no caso das mães denota-se um predomínio das habilitações ao nível do Ensino Secundário (30%), seguindo-se-lhe o 3.º ciclo do Ensino Básico com 25%. As que concluíram o 2.º ciclo do Ensino Básico é de apenas 20%. Os pais na sua generalidade possuem o 3.º Ciclo do Ensino Básico (38%) e apenas 25% terminaram o Ensino Secundário. Por fim, é de realçar que 19% dos pais finalizaram o Ensino Superior.

Em relação à turma 9.º E, esta era constituída por vinte e dois alunos, apresentando uma média de idades de quinze anos, sendo na sua larga maioria de nacionalidade portuguesa. Relativamente, à área de residência, na sua pluralidade, os alunos residem na freguesia de Monte Abraão, seguindo-se-lhe as freguesias de Queluz e Massamá.

A nível de escolaridade dos pais, no caso da mãe, observa-se uma distribuição predominante no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Por sua vez, a maioria dos pais possui o 3.º Ciclo do Ensino Básico, logo depois o Ensino Secundário.

Na turma 9.º E, doze alunos já reprovaram pelo menos uma vez. As razões das dificuldades de aprendizagem na sua maioria prendem-se com a não compreensão do professor durante as aulas e à antipatia com os docentes das várias disciplinas¹⁷. A globalidade dos alunos refere que adopta uma dedicação ao estudo regularmente e expressa ter preferência por estudar em casa. É de mencionar ainda que grande parte dos discentes não conta com a ajuda dos pais nos estudos¹⁸.

¹⁷ No inquérito aplicado aos alunos constavam os seguintes itens de justificação de dificuldades de aprendizagem: à pouca atenção na aula; ao facto do estudo não ter interesse; ao pouco tempo que tinham para estudar; ao facto de não compreenderem a explicação do professor; à inadaptação à turma; à impossibilidade de esclarecer dúvidas; aos livros inadequados; à antipatia do professor; outra (inquérito em anexo).

¹⁸ A caracterização da turma 9.º E foi elaborada a partir dos dados estatísticos do inquérito aplicado pela directora de turma no início do ano lectivo 2009/2010.

Capítulo V: Actividades no âmbito da História

V. 1. O programa de História A no 10.º ano de escolaridade

«Mais do que acumular conhecimentos, interessa que o aluno compreenda a forma de chegar a esses conhecimentos: mais do que conhecer soluções para vários problemas, interessa que o aluno interiorize processos que lhe permitam resolver problemas. É nesse sentido que se orientam as práticas actuais em educação: a autoformação futura do aluno e a sua independência na resolução dos problemas» (DGEBS, 1991: 205).

Não é novidade afirmar que o ensino tem atravessado, nos últimos tempos, um período de profundas alterações na estrutura curricular e nos conteúdos dos currículos. Hoje em dia torna-se importante que a escola prepare cidadãos autónomos, que a didáctica tradicional ceda lugar à auto-instrução, para permitir que cada aluno edifique o seu próprio conhecimento. Proença refere que uma disciplina só terá justificação num currículo se ostentar uma forma específica de conhecimento, isto é, *«uma maneira distinta de a nossa experiência a estruturar utilizando símbolos publicamente conhecidos»* (1989: 66). A disciplina de História constitui uma forma específica do conhecimento, em que o seu ensino compreende objectivos próprios fundamentais à formação completa de um indivíduo, é legítimo que surja nos desenhos curriculares como disciplina autónoma a partir do 3.º Ciclo do Ensino Básico.

O programa de História no 3.º ciclo do Ensino Básico apresenta uma preocupação em ministrar uma perspectiva diacrónica, ou seja, o estudo dos fenómenos do ponto vista da sua evolução no tempo, com especial enfoque para a História europeia e para a História de Portugal. Todavia, esta perspectiva conglera uma enorme sobrecarga de conteúdos nos programas impedindo uma abordagem integral dos mesmos. Os conteúdos do programa visam que o aluno edifique uma visão integral e ordenada de uma sociedade complexa, plural e em constante modificação.

Relativamente aos conteúdos a leccionar no 9.º ano, o programa é dedicado ao estudo da História Contemporânea, finalizando com os desafios culturais do nosso tempo. A disposição cronológica exige uma simplificação dos conteúdos, para que se alcancem as finalidades específicas estabelecidas para o último ano da escolaridade obrigatória. Para que as competências sejam atingidas na disciplina de História, é necessário reduzir o número de temas e subtemas presentes no programa da disciplina e ter em conta que uns devem ser abordados com mais profundidade do que outros. Neste âmbito, um aluno competente em História no final do 3.º Ciclo do Ensino Básico deve ser capaz de:

-
- *«Utilizar as noções de evolução, de multicausalidade, de multiplicidade temporal e de relatividade cultural no relacionamento da História de Portugal com a História europeia e mundial;*
 - *Aplicar procedimentos básicos da metodologia específica da História, nomeadamente a pesquisa e interpretação de fontes diversificadas, utilizando técnicas diversas de comunicação;*
 - *Integrar e valorizar elementos do património histórico português no quadro do património histórico mundial;*
 - *Manifestar respeito por outros povos e culturas»* (Ministério da Educação Departamento da Educação Básica).

O programa de História A do Ensino Secundário elege como suporte os conhecimentos adquiridos no 3.º Ciclo do Ensino Básico, aprofundando os saberes já abordados em anos lectivos anteriores, como por exemplo, no 10º ano o modelo ateniense, o modelo romano, a evolução civilizacional da Europa Ocidental entre os séculos XII e XIV e, por último, a abertura europeia ao mundo, nomeadamente, nos séculos XV e XVI. A disciplina de História no Ensino Secundário elege como finalidade o desenvolvimento de competências que possibilitem a problematização de conexões entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo actual.

As competências específicas a desenvolver neste nível de ensino na disciplina de História segundo o programa são catorze. No conjunto dos três blocos de noventa minutos leccionados na turma 10.º J foram desenvolvidas experiências de ensino/aprendizagem que deram ênfase às seguintes competências:

- Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respectivos limites para o conhecimento do passado;
- Pesquisar, de forma autónoma, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo;
- Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-os como uma interpretação susceptível de revisão;
- Relacionar a História de Portugal com a História europeia, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades;
- Elaborar sínteses de assuntos estudados: distinguindo situações de ruptura e de continuidade, utilizando, de forma adequada, terminologia específica;
- Utilizar tecnologias de informação e comunicação, manifestando sentido crítico na selecção adequada de contributos (Ministério da Educação, 2001).

A História neste nível de ensino deve proporcionar ao aluno o entendimento das forças geradoras de mudanças e da evolução das sociedades humanas. Dada a sua especificidade, a disciplina fundamenta-se nas provas que se podem obter das fontes existentes. Nas aulas de História do Ensino Secundário, as estratégias e actividades implementadas visaram impulsionar a mudança conceptual. Partindo dos pré-requisitos dos alunos, procurámos desenvolver o estudo da vivência humana através do tempo, outorgando relevância às heranças do passado para facultar aos alunos uma melhor compreensão do presente. Ao trabalhar as seis competências anteriormente referidas na sala de aula, pretendíamos que os alunos desenvolvessem o seu espírito crítico e de síntese. Assim como a capacidade de formular hipóteses fundamentadas e a compreensão da relatividade e pluralidade dos valores em diferentes tempos e espaços. Diligenciámos meios para garantir uma melhor formação cívica e espírito de cidadania que contribuísse para a inserção do aluno na realidade social, política e cultural que o rodeia.

V. 2. Ser um professor construtivista

«Nós somos co-construtores de realidades pessoais às quais e a partir das quais respondemos. Mais do que sermos apenas um repertório passivo de experiências sensoriais ou um mero meio mecânico de processamento de informação, o organismo é uma teoria activa corporizada» (Mahoney, 1991: 10). O ensino de qualquer ciência está centrado na sua natureza, na compreensão que dela se tenha e nas características do público a que se destina. O ensino da História aponta finalidades próprias, algumas das quais não podem ser adquiridas por outras disciplinas, visto que o seu ensino/aprendizagem integra um espaço singular para o desenvolvimento de capacidades a nível de comunicação, de observação, de análise, de sentido crítico e de imaginação fundamentais à formação de um cidadão.

O valor da disciplina de História no Ensino Básico e Secundário não se restringe a uma mera investigação do passado, esta disciplina possibilita ao aluno alcançar o domínio de metodologias de análise de situações sociais e culturais. A comparação de distintas culturas e mentalidades fortalece nos indivíduos posturas de tolerância face a modos de raciocinar e de actuar díspares da sua, isto é, faculta a compreensão da sociedade actual, de si próprio e dos outros.

A função da História na formação dos cidadãos abarca três etapas contínuas. Na primeira etapa, o aluno que aprende com entusiasmo factos sucedidos no passado, tem o desejo de desenvolver a sua socialização e definir gradualmente a sua identidade histórica. Na segunda etapa à medida que o aluno progride para um saber mais pormenorizado do

real engrandece o campo da sua experiência, fortalecendo a sua capacidade de análise e valorização. Na fase mais adiantada deste desenvolvimento, a História torna-se educativa numa proporção mais abrangente, consentindo o desenvolvimento de uma atitude reflexiva, a aquisição de práticas de rigor e de análise fundamentais para um exercício mais consciente da cidadania (Roldão, 1987).

Uma formação histórica para validar estas etapas e fomentar o progresso de competências deve renunciar à implementação dos métodos tradicionais e apoiar-se em métodos de ensino que fomentem o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e o espírito de cooperação nos alunos. O estudo da História facilita a inclusão do aluno na sociedade através do confronto com as problemáticas reais da comunidade onde o aluno está inserido, assim como o desenvolvimento de valores pessoais, mormente atitudes de responsabilidade e de respeito pelo património cultural.

O ensino tradicional restringe-se a uma exposição de nomes, datas e factos que o aluno tem de memorizar. As realidades transformaram-se. Actualmente, os alunos, na sua globalidade, já não querem este tipo de História. A prática lectiva da História deve beneficiar da edificação de esquemas cognitivos e do desenvolvimento de competências, sobrepondo-se à memorização de conhecimentos. Todavia, esta metodologia não implica que se abandone, integralmente, a memorização de datas, factos ou nomes. O estudo de um facto não deve ser considerado como um fim em si mesmo, isto é, a memorização factual, mas eleger um meio para fortalecer no aluno capacidades e posturas que permitam atingir o domínio de distintas técnicas e instrumentos relativos à pesquisa histórica. O aluno aprende, assim, a pesquisar e a categorizar e avaliar documentos, a usar índices, dicionários e enciclopédias, a ler gráficos, frisos cronológicos e mapas (Proença, 1989).

A adopção de metodologias e experiências ligadas à aprendizagem construtiva no campo da História não impossibilita que se estudem os acontecimentos e épocas mais importantes do nosso passado. Em justaposição da memorização das antigas cronologias, o professor deve procurar fazer compreender aos alunos a organização dos factos no tempo, auxiliando o estudo da História com referências temporais a períodos importantes e pela localização dos acontecimentos no tempo uns em relação aos outros.

Mas o que significa ser um professor construtivista? Alencão (2001: 55) Gagnon e Collay *apud* refere que «*não existe unanimidade quanto a uma clara definição de construtivismo ou teoria de aprendizagem construtivista, significando que o termo construtivismo é diferente para cada professor (...)*». Naturalmente, que a citação anterior reflecte que ser um professor construtivista é algo que não se pode demarcar na sua totalidade com clareza. Todavia

existem parâmetros que caracterizam um ambiente construtivista, como por exemplo, propiciar uma aprendizagem onde o aluno é o gerador do seu conhecimento e fornecer a este todas as possibilidades de se inteirar do seu próprio processo de aprendizagem. Nesta óptica, o acto educativo deve incidir sobre a actividade mental construtiva do discente, criando as condições favoráveis para que os esquemas de conhecimento, e, obviamente, os significados associados aos mesmos, que o aluno constrói no decurso das suas experiências, sejam o mais profundos possível (Coll, 2001).

Ser construtivista é compreender que o modo como o saber é adquirido não pode ser explicado somente pelas condições do meio, nem só pelas qualidades do indivíduo que apreende. É perceber que o saber carece ser edificado pelo indivíduo através da sua interacção com o meio físico e cultural. Adoptar uma perspectiva construtivista é, segundo Moraes (2003), pôr em prática uma atitude de exploração das ideias prévias e uma postura flexível¹⁹ para se adaptar ao processo de aprendizagem. Sendo neste processo importante encorajar a reflexão baseada na experiência e na edificação cooperativa do saber através da negociação social.

No ensino da História o professor deve privilegiar acções que facilitem a construção de significados, seleccionando os conteúdos e actividades mais adequadas, entre as quais estão a exposição/recepção e a pesquisa. *«Ser construtivista é assumir um paradigma». É adoptar uma concepção de realidade em construção. É adoptar conscientemente uma epistemologia. É, em consequência, viver de acordo com isto, assumir atitudes construtivistas. É considerar-se permanentemente incompleto, inacabado e em constante construção»* (Moraes, 2003: 128).

A disciplina de História, como refere Barca (2004), deve proporcionar aos alunos a prática de edificar, com base na evidência constantemente analisada, as suas próprias ideias sobre a realidade. Na perspectiva construtivista deve-se privilegiar a aula-oficina²⁰ que inclua um agregado de actividades conducentes à investigação, que abarque o trabalhar com fontes primárias e secundárias, que contenha períodos de reflexão, discussão e momentos de síntese. A adopção destas metodologias em sala de aula devido à sua grande centralização na interpretação de fontes permite aos alunos seleccionar e comparar dados, formular hipóteses e conclusões.

¹⁹ «É importante não interpretar esta flexibilidade como um *«laissez-faire»* ou um processo sem orientação» (Moraes, 2003: 123).

²⁰A execução da aula oficina engloba a realização de trabalho de pares e/ou trabalho de grupo.

Neste processo ao professor, como detentor privilegiado do saber, compete conhecer as ideias prévias dos alunos sobre cada tema em estudo, estimular o conflito cognitivo com situações motivadoras; promover a elaboração conceptual progressiva através de uma multiplicidade de estratégias assentes na actividade dos alunos, respeitando a metodologia própria do trabalho histórico e instituindo questões problematizadoras que desafiem o aluno a ir mais longe na sua reedificação do passado (Barca, 1995). Ao discente compete o papel de reedificar progressiva e significativamente uma rede hierárquica de conceitos próprios do conhecimento histórico, bem como competências de comunicação que lhe são próprias (González, 1996).

Partilhamos a opinião de Barca e González de que, embora o aluno seja o elemento que organiza a sua própria aprendizagem, é essencial o papel do professor neste processo – cuja prática de ensino deve procurar alcançar cada vez mais a progressão da literacia histórica dos seus alunos, complementada com actividades que conduzam a um melhor desempenho nas várias componentes da cidadania. Este é um motivo para os jovens estudarem História e uma das melhores formas desta disciplina contribuir para a formação de cidadãos conscientes e intervenientes no meio onde habitam.

Para atingir os objectivos anteriormente narrados torna-se imprescindível que no processo de ensino/aprendizagem se valorizem as estratégias operatórias e que não se conceba a transmissão do saber com um fim em si, mas como um recurso para se adquirirem outros desígnios formativos que possibilitem que o ensino da disciplina logre *«formar homens capazes de situar-se, em pleno conhecimento de causa, no seu justo lugar na dupla rede de gerações que os fizeram tais como são e das regiões do globo que os rodeiam, pressionam, concorrem ou secundam aquela em que vivem»* (Febvre, 1977: 96).

V. 3. Recursos/Materiais didácticos

«O combate já não visa alcançar um lugar para a história nas escolas, mas sim evitar que ela o perca; e, nestas circunstâncias, facilmente damos a impressão de sermos um sindicato académico profunda e legitimamente interessado em garantir que o ensino a nível nacional seja programado de tal forma que os membros possam continuar a ensinar o que sempre lhes foi ensinado» (Davis, 1973: 238).

A citação de Davis data de 1973, mas esta questão continua actual em Portugal no começo da segunda década do século XXI. No ambiente escolar assiste-se a uma crise de

confiança dos professores, sobretudo por um crescente afastamento do aluno face ao enredamento dos conteúdos, conceitos e metodologias que a disciplina utiliza. A este aspecto acrescentam-se mais dois, o primeiro relativo às mudanças efectuadas pelo Ministério da Educação na formação de professores, que indica uma perda de autonomia da História; facto robustecido por um terceiro aspecto, que envolve a intenção do mesmo organismo fornecer às escolas a opção de a disciplina de História (bem como a de Geografia) passar a ser semestral no 3.º Ciclo Ensino do Básico.

Nas aulas de História leccionadas revemo-nos nas palavras de (Gosden e Sylvester 1968: 4) *«a contribuição a nível pedagógico da História cifra-se no facto de poder aumentar no aluno a sua compreensão das pessoas, dos seus actos e motivos»*. É essencial reconhecer que ensinar com rigor científico não significa, unicamente, transpor a ciência para a aprendizagem, mas sim efectuar uma adaptação dos conteúdos do currículo às necessidades e competências dos alunos. Torna-se necessário neste processo reinventar métodos de trabalho e experimentá-los de forma a descobrir o nível desejado de adequação, para alcançar o êxito e precisão na aprendizagem da História.

As primeiras aulas leccionadas na P. E. S. de História decorreram na turma 9.º E enquadradas no tema: «Da grande depressão à 2.ª Guerra Mundial», nomeadamente na subunidade: «Os regimes ditatoriais na Europa – Os regimes fascista e Nazi». *«Ensinar não é transpor, pura e simplesmente, a ciência para a docência, não podemos ter a veleidade de querer ensinar, aos nossos alunos, a História em toda a sua complexidade (...)»* (Postic, 2007: 9). A citação anterior transmite-nos a importância de adaptar os conteúdos a leccionar às capacidades dos alunos. Assim, numa fase inicial, a observação de aulas da orientadora possibilitou-nos avaliar as dificuldades dos alunos e reflectir sobre as metodologias didácticas a aplicar, de forma a motivá-los e potencializar o seu interesse intelectual pelos conteúdos da disciplina. Conhecer as competências dos alunos permite adaptar as actividades a implementar e estabelecer condições óptimas para o processo de ensino/aprendizagem. Ao longo dos próximos trechos reflectiremos sobre um conjunto de actividades alicerçadas numa perspectiva construtivista implementadas em duas turmas, uma do Ensino Básico e uma do Ensino Secundário.

Iniciou-se a leccionação da subunidade com o levantamento das ideias prévias. Para o efeito, foi distribuída uma ficha de trabalho individual, onde foi solicitado aos alunos que exprimissem livremente o seu conhecimento sobre o conceito ditadura. A esta questão seguiu-se-lhe uma outra para os alunos relacionarem palavras ou expressões com o tema

ditadura. *«Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, enunciaria este: de todos os factores que influenciam a aprendizagem, o mais importante é o que aluno já sabe. Averigüe-se o que o aluno sabe e ensine-se em conformidade»* (Novak, 1980: 19). Na exposição oral, a pluralidade dos alunos demonstrou dificuldade em contextualizar o conteúdo que lhes foi proposto. Assim, utilizando como referência uma categorização do conhecimento prévio dos alunos enunciada por Barca (2006), categorizámos em quatro níveis as ideias iniciais, nomeadamente, ideia vaga/sem sentido; ideia tautológica/repetida; ideia estereotipada/senso comum e ideia contextualizada, este processo permite ao professor examinar as ideias prévias e, subsequentemente, avaliar o seu progresso em referências de menos elaborado ao mais contextualizado.

Para debater as dificuldades demonstradas, os alunos confrontaram as suas ideias prévias com o colega de carteira, de forma a identificarem as posições comuns e debater os pontos divergentes. Este confronto visou provocar o conflito das ideias prévias dos alunos, para clarificar o entendimento do conceito ditadura. Após a concretização desta tarefa interactiva efectuou-se uma exposição do conceito, através da explanação oral, onde cada grupo de pares citou uma definição conjunta, que se alicerçou nos conhecimentos que cada elemento detinha inicialmente. Realça-se que a realização do exercício anterior permitiu a evolução do conhecimento de alguns alunos para o terceiro nível, nomeadamente ideia estereotipada/senso comum (nível 3). Este desfecho utilizando como referência os quatros níveis de ideias iniciais comprovou que os alunos ainda detinham um conhecimento pouco desenvolvido sobre o conceito em análise, embora tivessem surgido conhecimentos e vocabulário novos.

Desde o início a turma demonstrou dificuldades na exposição oral, o que exigiu a adopção de actividades para colmatar as imperfeições de expressão. Assim, valorizámos o diálogo na exploração do *PowerPoint* «os regimes ditatoriais na Europa». Ao abraçar uma atitude de diálogo em sala de aula, o professor deve apresentar uma atitude entusiasta, deve utilizar motivações e experiências anteriores para conseguir a atenção e o interesse do aluno. Ao perfilar esta postura o professor deve efectuar pausas para gerar uma maior expectativa e valorizar a reflexão dos alunos. Na abordagem desta subunidade considerámos importante valorizar a interpretação de documentos iconográficos. A utilização da imagem em sala de aula detém inúmeras potencialidades na disciplina de História, nomeadamente *«desperta a curiosidade e sustenta o interesse do aluno; muda as relações entre o professor e o aluno e obtém uma melhor eficácia pedagógica»* (Proença, 1989: 294).

Como aprendemos		Dados retidos pelos alunos	
Sentidos	%	Dados provenientes da	%
Através da visão	83,0	Visão e audição	50
Através da audição	11,0	Visão	30
Através do olfacto	3,5	Audição	20
Através do tacto	1,5	Leitura	10
Através do gosto	1,0		
Total	100,0	Total	100,0

Fonte: Maria Proença, *Didáctica da História – textos complementares*, 1989b, página 293.

Durante a exploração do *PowerPoint* foi entregue a cada aluno um guião de trabalho que continha um conjunto de actividades a realizar em grupo de pares. A utilização de guiões num ambiente de trabalho construtivista permite desenvolver um ensino centrado na aprendizagem do aluno, desenvolvendo-se no mesmo a responsabilidade pela auto-aprendizagem, norteadas por um processo autónomo e reflectido e que valoriza diversos recursos (*PowerPoint*, manual e guião de trabalho), auxiliando o educando a incorporar novas práticas e novas ideias.

Neste ambiente o professor *«para bem desempenhar o seu papel exige-se-lhe que seja genuíno, que tenha opiniões positivas a respeito de si próprio e dos outros, que seja empático, ele próprio também aluno, capaz de criar bom clima, de ir ao encontro das necessidades dos outros (...)* (Alarcão et al., 2001:34). No guião deu-se particular relevo à interpretação de documentos escritos, iconográficos e esquemas adaptados às capacidades dos alunos, nomeadamente ao nível da linguagem, para os tornar compreensíveis²¹. O uso do guião foi intercalado com a interpretação dos documentos iconográficos do *PowerPoint*, prática que visou despertar o interesse e a motivação dos alunos na temática em estudo.

Como refere Gonçalves (2006:16), *«a apreensão imediata da figura não corresponde à realidade, pois através dela o espírito debate-se com a multiplicidade e a desordem, que só se superam através de um trabalho cognitivo»*. Deste modo, numa fase inicial os alunos efectuaram uma análise aos conteúdos da imagem projectada, seguindo-se-lhe um confronto destes com os documentos e esquemas do guião, para que os alunos superassem a desordem inicial e edificassem o seu conhecimento. Esta metodologia de trabalho inicialmente exigiu um acompanhamento do professor mais sólido, mas com o decorrer dos vários exercícios

²¹ Regra geral, os documentos escritos utilizam uma linguagem distante das capacidades dos alunos. Desta forma torna-se pertinente o professor efectuar uma adaptação para os tornar perceptíveis a todos os elementos da turma.

propostos, estes foram-se tornando mais autónomos, o que possibilitou ao professor abandonar a função de deitador de conhecimentos para um facilitador da aprendizagem.

O estudo dos regimes fascista e nazi finalizou com a realização de uma auto-reflexão sobre o conceito ditadura. Comparando as ideias iniciais com a auto-reflexão, foi possível verificar que os alunos na sua pluralidade eram possuidores de conhecimentos e ideias contextualizadas (nível 4), que foram sendo edificados ao longo das diversas práticas desenvolvidas.

Na abordagem da subunidade: «Portugal, a ditadura salazarista» num primeiro momento realizou-se um exercício de motivação para o tema da aula, designadamente a entrega de correspondência em envelope fechado a cada aluno. Aos alunos, ainda surpreendidos com a metodologia, foi pedido que efectuassem uma leitura atenta do documento entregue na carta, que incluía um depoimento de um preso político e a forma de actuação da Polícia Internacional de Defesa do Estado (P.I.D.E.). Através desta prática pretendeu-se que os alunos identificassem o tema da aula e situassem cronologicamente a ditadura salazarista. Optou-se por utilizar esta metodologia de questão aberta devido ao reduzido conhecimento sobre a temática em estudo, indo ao encontro das necessidades dos alunos e motivação para o estudo do tema.

O documento escrito utilizado no levantamento de ideias prévias fornecia aos alunos componentes de resposta, mas não era totalmente explícito com o intuito de fomentar a reflexão sobre o assunto em análise. Os alunos orientados pelas perguntas do professor reconheceram que o documento se referia à ditadura que vigorou em Portugal a partir dos anos trinta do século passado. Todavia, foi evidente, ao longo do debate sobre os vários pontos de vista dos alunos, que estes foram associando os conhecimentos adquiridos na subunidade anterior às características da ditadura implementada por Salazar.

Após a exploração das ideias prévias projectámos uma série de documentos iconográficos e escritos, uma vez que considerámos que a exploração didáctica de um tema não pode centrar-se somente na linguagem. As imagens apresentadas tinham identificado a fonte e a época, para auxiliar os alunos a reconhecer de forma autónoma personagens, acontecimentos e especificidades da ditadura salazarista. A estratégia utilizada tinha como finalidade a identificação das características de carácter mais tradicional da ditadura salazarista em relação aos outros regimes ditatoriais europeus.

Neste segundo momento de análise destacaram-se as ligações entre o conhecimento histórico prévio e a compreensão do passado. Para alcançar estas finalidades, os alunos foram confrontados com a visualização de dois documentários: «A ascensão de Oliveira Salazar ao poder» e a «Censura e o veneno». Em primeiro lugar, os alunos tinham de confrontar o seu conhecimento prévio e a informação histórica retratada no documentário, nomeadamente as razões que conduziram à implementação de um regime de tipo fascista em Portugal. Em segundo, os discentes tinham que expor as actuações da polícia política na consolidação do regime, os valores defendidos por Salazar e diferenciá-los em relação às duas ditaduras anteriormente analisadas.

Apesar de serem dois objectivos diferenciados, muitos alunos responderam às duas questões formuladas de uma só vez. Para averiguação do conhecimento histórico construído pelos alunos nas actividades anteriores, desenvolvemos um exercício que pretendia trabalhar as competências de observação, de compreensão de imagens e de sintetização da informação a partir de materiais diversos. Assim, os alunos foram chamados a enumerar os valores do Estado Novo através da interpretação de um documento iconográfico. Pelas respostas, a construção do saber saiu reforçada e ficou-nos a vontade de desenvolver um trabalho de grupo sobre a mesma temática, para aprofundar os conhecimentos veiculados nas experiências anteriores.

O trabalho de grupo, «Portugal no Estado Novo», pretendeu estimular a metodologia de trabalho de investigação/pesquisa, considerada essencial para fornecer uma maior autonomia do aluno na pesquisa de informação e no contacto com as fontes históricas. Como já reafirmámos, a perspectiva construtivista valoriza o ensino centrado no aluno, no sentido de o encaminhar para uma maior autonomia. Por conseguinte, importa referir que o trabalho de grupo é uma estratégia virada para se atingir essas finalidades. A utilização desta metodologia em sala de aula, tem por fim, como é perceptível, a aquisição de novos saberes, onde *«os alunos deixam de ser meros consumidores da informação que lhes é fornecida para serem eles próprios a encontrar essa informação através duma experiência pessoal em que participam de forma activa. Esta aquisição de conhecimentos de uma forma activa, e ligada à experiência pessoal de trabalho de grupo, permite uma melhor compreensão da matéria e facilita a sua retenção e posterior aplicação»* (Proença, 1989: 308).

Numa fase inicial foram proporcionadas algumas informações sobre as finalidades do trabalho a desenvolver e o modo como os diversos temas poderiam ser trabalhados. Devido ao número reduzido de aulas optou-se por efectuar antecipadamente uma recolha

bibliográfica e de imagens sobre cada um dos temas. Esta informação disponibilizada aos alunos logo no início da actividade alvitrou estimular o interesse e a escolha por um dos seis temas. A selecção do tema é fundamental para que os elementos dos grupos efectuem um contacto com o assunto a tratar, antes de labutar na informação disponibilizada pelo professor. O desenvolvimento deste trabalho visou a realização de aprendizagens mais relevantes, isto é, pôr em contacto o aluno com a pesquisa histórica e desenvolver competências de seleccionar informações e sintetizar de acordo com os objectivos traçados.

Nos primeiros passos de desenvolvimento do trabalho pelos diversos grupos foi necessário efectuar um acompanhamento, quando solicitado, para dialogar sobre o desfecho das primeiras pesquisas bibliográficas²². Após o desvanecimento das dúvidas iniciais, os grupos foram assumindo uma maior autonomia. Todavia, em situações pontuais foi necessário interceder através de questões motivadoras e sugestões para ultrapassar algumas dificuldades e indecisões. Num trabalho desta natureza, quanto mais o professor interferir, menos hipóteses fornece aos alunos de experimentarem e descobrirem por si próprios, isto é, a sua realização será menos útil em termos de aquisição de conhecimentos. No entanto, o professor tem um papel de facilitador da aprendizagem, daí a sua intervenção sempre que premente.

Com o intuito de realizar uma tarefa motivadora para os alunos, determinámos dar realce à apresentação. Assim, os trabalhos realizados pelos alunos foram alojados num sítio digital criado para o efeito²³. Seja qual for o modo de apresentação, é fundamental que se conceda uma especial relevância ao trabalho dos alunos. Um dos campos importante nesta tarefa foi a avaliação. Para o efeito, no início da tarefa foram pronunciados os parâmetros da avaliação; é elementar que se institua uma clara sincronia entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação praticada, que é o resultado de um conjunto de etapas incluídas no processo educacional. Durante a realização do trabalho, socorremo-nos de grelhas de observação para classificar no grupo a organização, o empenho, a participação, entre outros aspectos. Mas, neste processo não descurámos a auto-avaliação dos alunos, uma vez que esta actividade finalizou com a solicitação a cada grupo para avaliar o seu trabalho. Porque é importante a avaliação no contexto escolar? Mais especificamente num trabalho de

²² «Durante a execução do trabalho de grupo o professor não deve intervir directamente no trabalho, limitando-se a orientar e aconselhar quando solicitado. Isto não significa uma completa liberdade que se pode tornar nefasta para o aluno» (Proença, 1990: 310).

²³ O resultado final encontra-se no sítio digital da Escola Secundária Miguel Torga, no campo – trabalhos dos alunos - <http://www.wix.com/umolharpelahistoria/umolharpelahistoria>

pesquisa, revemo-nos nas palavras de Postic (2007:56) *«os alunos aprendem ou produzem algo: têm portanto, direito de saber se partiram de premissas correctas, se estão no caminho (...), como é possível melhorar a aprendizagem ou a actividade produtiva, que factores provocaram eventuais erros, de que modo um problema deve ser reformulado ou os métodos modificados para se chegar a resultados mais satisfatórios»*.

Se é verdade que o Estado Novo marcou durante 41 anos a História de Portugal, outro acontecimento que se seguiu também marcou o século XX em Portugal: o 25 de Abril de 1974. Assim, como consolidação dos conteúdos leccionados realizámos uma visita de estudo à cidade de Lisboa, intitulada «Os passos para liberdade». Apesar da freguesia de Monte Abraão ficar a uns escassos 20 minutos da cidade de Lisboa, para a maioria dos alunos os locais a visitar eram totalmente desconhecidos²⁴. Devido à especificidade da actividade preferimos realizar uma visita orientada, pelo professor e pelos responsáveis da Rádio Renascença e do Quartel do Carmo. No início da visita de estudo foi entregue a cada aluno um guião que continha uma série de tarefas a realizar pelos discentes em grupos de pares. No guião privilegiámos a utilização de documentos iconográficos, de forma a efectuar um enquadramento histórico dos locais a visitar, como por exemplo documentos sobre os acontecimentos na rua do arsenal, na rua António Maria Cardoso e no Largo do Carmo. Finda a visita de estudo, incitámos os alunos que efectuassem algumas sugestões sobre os pontos que mais gostaram e os que menos gostaram. As respostas obtidas foram positivas, os alunos destacaram como pontos enriquecedores a visita às instalações da Rádio Renascença e ao Quartel do Carmo. As finalidades inicialmente traçadas foram plenamente atingidas, realçamos o interesse demonstrado para a compreensão dos «passos» que derrubaram o regime fascista no dia 25 de Abril de 1974.

Como foi possível observar, os documentos desempenharam um papel principal nas aulas de História leccionadas na turma do 9.º E. Como refere Marrou (1991: 75) o documento é *«qualquer fonte de informação donde a mente do historiador saiba extrair alguma coisa para o conhecimento do passado humano»*. Se o documento foi essencial para os alunos da turma 9.º E edificarem o conhecimento do passado, também o foi nos três blocos que leccionámos numa turma do Ensino Secundário, a turma 10.º J. A essência da disciplina de História é investigar o passado, mas este carácter distintivo por vezes na comunidade escolar é associado à utilização de métodos de ensino muito tradicionais, distantes de métodos inovadores e estimulantes. Assim, decidimos trabalhar para repelir esta ligação na abordagem da subunidade «Uma nova sensibilidade artística – O Gótico».

²⁴ Ver guião em anexo.

Consideremos nesta reflexão duas actividades inovadoras, interactivas e construtivas. Denominámo-las de inovadoras e interactivas, porque não fazem parte do quotidiano da actividade da disciplina. Ao professor compete motivar os alunos, concedendo indicações sobre o tema e finalidades a atingir. Tendo em consideração o nível etário dos alunos e as competências emanadas pelo programa de História A, desenvolvemos uma primeira actividade de levantamento de ideias prévias, que incluiu a realização de um exercício de caracterização da fachada, estrutura e interior de uma igreja românica e de uma catedral gótica. Na explanação oral dos conhecimentos prévios, os alunos demonstraram conhecimentos incipientes (ideia tautológica/repetida) sobre as características do estilo gótico. Na sua pluralidade, as respostas incidiram na maior verticalidade da catedral gótica e no maior embelezamento da fachada. As respostas dos alunos situaram-se num nível baixo (ideia vaga/sem sentido), espelhando o seu nível de conhecimento nesta etapa da aprendizagem, ainda muito diluído, do ponto de vista histórico. Após a fase de trabalho anterior, passou-se a uma formulação provisória do conceito de estilo gótico sustentada na análise de documentos escritos e iconográficos sobre o ressurgimento urbano e o surgimento do estilo gótico. Nesta análise privilegiámos o diálogo e a formulação de questões, para que os alunos formulassem a sua definição do conceito.

Realça-se que após o debate e partilha de diferentes concepções, apresentámos uma definição do conceito, sendo solicitado aos alunos que confrontassem a definição apresentada com as suas ideias. Este exercício pretendeu provocar o conflito com os seus conhecimentos, de forma a elucidar algumas concepções do significado do estilo gótico. A abordagem da temática prosseguiu com um exercício de motivação. Na prática lectiva utiliza-se frequentemente a imagem estática, fornecendo ao aluno uma única perspectiva. A catedral é o expoente do estilo gótico, assim é essencial que se efectue uma análise aprofundada dos seus elementos arquitectónicos. Na escola algumas salas dispunham de um quadro interactivo e, através deste recurso, apresentámos uma imagem real em três dimensões do exterior e interior de uma catedral gótica (Catedral de Notre Dame, Paris). Recorrendo ao manuseamento da imagem, solicitámos aos alunos que identificassem inovações e elementos arquitectónicos da catedral gótica. Efectuando uma análise às respostas dos alunos, foi perceptível que detinham conhecimentos sobre algumas características e inovações introduzidas por esta corrente arquitectónica. Para averiguar a evolução dos conhecimentos dos alunos sobre a temática em estudo, estes realizaram uma ficha de trabalho individual. Pelas respostas obtidas foi perceptível uma evolução face aos

conhecimentos iniciais detidos pelos alunos, aproximando-se claramente de conhecimentos e ideias contextualizadas.

Numa segunda aula abordámos a arquitectura gótica em Portugal; para o efeito valorizámos a aula dinâmica e activa. Em termos de recursos considerámos importante a interpretação de documentos iconográficos e escritos, assim enquadrámos a sua análise através da realização de uma visita de estudo virtual. Para realizar esta actividade inovadora em termos de recursos, foi necessário um computador para cada grupo de pares e a utilização do programa *GoogleEarth*. A visita virtual é uma forma motivadora de transmitir os conteúdos programáticos, mas também rigorosa, ao estimular e fortalecer a autonomia e a competência de raciocínio dos alunos. De acordo com as finalidades estabelecidas para esta actividade, pretendíamos que os alunos identificassem o desenvolvimento tardio da arte gótica em Portugal; caracterizassem a arquitectura e escultura gótica portuguesa e confrontassem o caso português, com a arquitectura gótica europeia.

Convém, antes de finalizar, ressaltar três aspectos: em primeiro lugar, ao realizarem a visita virtual, os alunos analisaram a arquitectura gótica em Portugal, através de imagens interactivas, o que lhes fornece uma perspectiva praticamente igual à observada numa visita presencial. O segundo aspecto, refere-se à autonomia que esta actividade propicia a cada aluno na edificação do seu conhecimento, visto que cada grupo realizou esta actividade através de questões orientadoras presentes no guião de trabalho. O terceiro aspecto relaciona-se com a avaliação dos conteúdos leccionados na aula anterior, pois as diversas questões incidiram na aplicação dos conhecimentos labutados anteriormente.

Utilizar como recurso pedagógico a visita virtual é, a vários níveis, uma actividade entusiasta; os alunos facilmente se identificam com a actividade, visto que esta desperta o interesse para a mesma e permite desenvolver a competência de instituir ligações entre os teores programáticos e os documentos iconográficos e escritos. Ao longo destas duas aulas foi, assim, valorizada a observação do conteúdo das imagens, isto é, procurou-se incutir nos alunos o espírito crítico, não ficando só pela primeira informação que a imagem transmitia. Deste modo, procurou-se concretizar uma análise reflectida, ponderada e discutida, para incutir nos alunos uma postura activa e dedicada. No final deste processo solicitámos aos alunos que efectuassem uma ficha de auto-reflexão sobre os conteúdos leccionados e as estratégias construtivistas utilizadas. Numa turma de vinte e oito alunos é impossível destacar as auto-reflexões de todos, seleccionámos duas, que reflectem a pluralidade das opiniões. Assim, a Joana Silva, questionada sobre o que aprendeu nas aulas anteriores, respondeu: «*Aprendi muitas coisas sobre o interior e o exterior dos monumentos góticos*

(catedrais e mosteiros) e as diferenças entre o estilo gótico e o românico». Por sua vez, o aluno Diogo Lopes, na mesma questão respondeu: «Aprendi uma grande variedade de coisas novas que diferenciam a arte gótica das outras artes».

A aluna Joana Silva, questionada sobre se o processo de aprendizagem adoptado pelo professor em sala de aula facilitou a aquisição de conhecimentos, indicou que *«Sim, sem dúvida. Porque não é aborrecido como ler só o livro e falar. As aulas dinâmicas facilitam-me muito a aquisição de conhecimentos»*. Por sua vez, o aluno Diogo Lopes referiu: *«Sim, Claro. Porque com todos os meios de interacção na aprendizagem, os alunos aprendem muito mais facilmente e com entusiasmo»*.

V. 4. Outras actividades e iniciativas

«O processo de ensino/aprendizagem deverá valorizar não só domínio dos conhecimentos, como também os domínios das atitudes e valores das capacidades. Esta concepção identifica o aluno como sujeito de construção de saber, cabendo ao professor o papel de mediador das aprendizagens que se pretendem activas, significativas e integradoras» (Bru, 1995: 34).

A referência anterior realça a necessidade do desenvolvimento da capacidade de análise e, ao mesmo tempo, o espírito de motivação para os grandes momentos históricos do século XX em Portugal. Neste âmbito estabelecemos contacto com a Associação 25 de Abril e com o Instituto de História Contemporânea – Universidade Nova de Lisboa, para realizar na Escola duas palestras para problematizar e alcançar respostas em torno de situações históricas concretas, nomeadamente o 25 de Abril de 1974. Torna-se necessário que a prática lectiva não se restrinja a quatro paredes, onde só participam alunos e professores. Hoje em dia deve-se incutir a ideia que a Escola se insere num contexto social e geográfico, em que a abertura do seu espaço a outros actores conduzirá a um enriquecimento cultural do aluno e ao estreitamento das relações interpessoais.

Desde o primeiro contacto, as duas instituições demonstraram total abertura para participar nesta estratégia de motivação para o estudo da História de Portugal. Através das duas palestras os alunos puderam contactar num primeiro dia com um orador, Sr. Comandante Ramiro Soares Rodrigues - Associação 25 de Abril, que participou no movimento que delineou as estratégias para derrubar os 40 anos de ditadura e devolver a liberdade ao povo português. No segundo dia, o orador Dr. Ricardo Noronha, do Instituto de História Contemporânea – UNL, facultou aos alunos a perspectiva de investigador dos

acontecimentos que despoletaram a Revolução do Cravos, assim como as primeiras medidas tomadas em 1974, para implementar uma democracia em Portugal.

Realça-se o entusiasmo com que os alunos participaram nas duas palestras e a sua participação activa na formulação de questões sobre um facto que conheciam, mas que com o passar do tempo se vai tornando mais distante. Com a colaboração da Associação 25 de Abril, que disponibilizou material sobre a temática em debate, foi possível realizar na biblioteca uma exposição comemorativa intitulada «25 de Abril de 1974 - 36 anos de liberdade». No final, foi entregue a cada aluno um diploma de presença, que certamente servirá como memória de participação nesta enriquecedora experiência.

CONCLUSÃO

Ao longo desta reflexão evidenciámos um conjunto de actividades que procuravam organizar as turmas como comunidades de aprendizagem onde os aprendizes foram os protagonistas. O professor, como elemento de transformação das rotinas escolares tradicionais, na prática lectiva não se deve focalizar na transmissão de saberes, mas sim em fortalecer as capacidades do aluno para edificar e reedificar o conhecimento, bem como dotá-lo de técnicas que lhe permitam resolver os problemas/questões com que possa ser confrontado. A prática lectiva deve apoiar e auxiliar o aluno a fortalecer a (re)construção do seu conhecimento à medida que o vai encontrando. Partilhamos o parecer de que, apesar de o aluno ser o elemento que edifica a sua própria aprendizagem, é fundamental o papel do professor, visto que a prática de ensino deve procurar alcançar uma cada vez maior progressão do saber dos seus alunos, suplementada com acções que encaminhem a um melhor desempenho nas diversas componentes da cidadania.

Ao longo do estágio pretendemos proporcionar aos alunos uma visão problematizada e inovadora na abordagem dos conteúdos da História e da Geografia. A prática docente destas duas disciplinas deve abandonar os processos de memorização para solidificarem o gosto dos alunos por estas duas áreas disciplinares.

De acordo com o objectivo principal inicialmente formulado, «reflectir a importância do construtivismo como fundamento de um projecto de intervenção pedagógica», procuraram-se pôr em prática/ implementar dois objectivos, a saber:

- a) Organizar as turmas como comunidades de aprendizagem em que os aprendizes são os protagonistas e,
- b) Reconhecer o exercício da função do professor como elemento de transformação das rotinas escolares tradicionais.

Em relação ao primeiro objectivo, a palavra que melhor define as aulas leccionadas é interacção – interacção entre alunos, interacção com o meio, ou seja, interacção do indivíduo que conhece com o objecto do seu conhecimento. Esta aprendizagem inclui duas acções importantes, que são a acção e reflexão a teoria e a prática. A palavra interacção no ensino significa que o aluno influi e é influído, modifica o meio enquanto ele o modifica, edifica a realidade que o organiza como pessoa capaz de conhecer. O saber não é uma cópia da realidade, mas uma construção do indivíduo.

Focalizando-nos no segundo objectivo, na perspectiva construtivista, a função do professor compreende a mediação entre as ideias prévias dos alunos e a teoria da disciplina e, para isso, nas aulas leccionadas demos particular importância a situações desafiadoras, que evidenciaram as ideias dos alunos. Neste âmbito, é essencial que o docente questione os alunos, fomente o debate de ideias, para permitir o destaque das informações significativas. Estes processos estimulam desequilíbrios cognitivos que permitem aos alunos superar o nível inicial na procura de novas soluções.

A perspectiva construtivista apresenta-se como uma pedagogia activa, flexível e inacabada, factos que a distinguem da pedagogia por objectivos. Ao longo deste trabalho desejámos unicamente reflectir sobre diversas experiências educativas que julgamos úteis para a prática docente da História e da Geografia no Ensino Básico e no Ensino Secundário.

O conjunto de estratégias implementadas nas aulas de História e de Geografia tiveram sempre como ponto de partida fomentar o envolvimento e comprometimento dos alunos. Diferentes recursos/estratégias foram utilizados ao longo da prática lectiva das duas disciplinas, nomeadamente, o texto, a fotografia/imagem, o mapa, a visita de estudo, a simulação e as tecnologias de informação e comunicação (TIC).

A utilização do texto está amplamente difundida, o que se explica pelo facto de ser um recurso tradicional, fácil de obter e reproduzir, rico de informação e a partir da sua análise, abre-se um grande leque de estratégias de ensino ao professor. Nas aulas além da sua leitura foi requerido aos alunos que descodificassem a informação, que reflectissem sobre o conteúdo do texto e que procurassem respostas para as suas interrogações. A fotografia/imagem foi utilizada como ponto de partida da análise com o intuito de despertar o interesse nos alunos mas, também, levar os alunos a fazer observações pessoais e a emitir hipóteses face ao problema levantado.

Os mapas são representações abstractas e convencionais da realidade, muito dependentes do sistema de projecção adoptado, da escala e da legenda. Estas representações têm grande interesse, não só no posicionamento dos lugares em relação aos outros, mas também pela procura de relações espaciais, questionamento sobre as proximidades espaciais e formas de organização espacial.

A aplicação do jogo de simulação em sala de aula fomentou a autonomia, a criatividade e a descoberta nos alunos, bem como a consciencialização das diversas realidades que os envolvem. Com esta técnica foi possível vencer muitas inibições e

desenvolver competências muito úteis, como a de saber falar em público, defender e argumentar o seu ponto de vista, o que é absolutamente necessário numa sociedade que se quer aberta, democrática e participativa. Por sua vez, as vantagens da utilização das TIC no processo de ensino/aprendizagem permitiram, a título de exemplo, desenvolver actividades num ambiente construtivista, nomeadamente a visita virtual sobre o êxodo rural (Geografia) e a visita virtual sobre a arte gótica (História).

Em relação à visita de estudo sobre o 25 de Abril de 1974, «Os passos para a liberdade», é de salientar o valor formativo que esta deteve para os alunos da turma 9.º E da Escola Secundária Miguel Torga – experiência que lhes permitiu situarem-se na sociedade com uma perspectiva espacial e temporal, através de técnicas dinâmicas de aprendizagem. Só, assim, se pode compreender a interacção entre a sociedade e o meio, os conflitos e soluções.

A P.E.S. em História e em Geografia decorreu em duas escolas distintas, abrangendo uma turma do 3.º ciclo do Ensino Básico e três do Ensino Secundário. Do trabalho desenvolvido podemos destacar três aspectos. O primeiro é o facto de ter existido um grande compromisso e colaboração entre alunos e professor sobre as estratégias de aprendizagem construtivistas que foram implementadas. O segundo aspecto que se deve salientar é o facto dos alunos avaliarem as aulas como dinâmicas, motivadoras e inovadoras, valorizando assim o ambiente construtivista implementado pelo professor na aprendizagem e desenvolvimento de competências. O terceiro aspecto que valorizamos da realização da P.E.S. foi a excelente relação que existiu entre professor e alunos e, consequentemente, motivação dos discentes. Assim, o diálogo professor/alunos constitui o ponto forte da P.E.S., não só pela frequência que o mesmo foi utilizado mas, também pela qualidade da sua utilização, isto é, procurámos que este tipo de estratégia fosse o meio de confrontar os alunos com realidades distantes e de as associar aos conhecimentos que estavam a ser adquiridos.

O ministério da História e da Geografia alicerçada numa perspectiva construtivista evidencia ter sido útil no engrandecimento conceptual dos alunos. As diversas reflexões efectuadas por estes mostraram que o ensino destas duas ciências deve privilegiar estratégias adequadas para que os alunos sejam activos e participativos. Só assim se efectivará o entusiasmo dos aprendizes, contribuindo para promover o desenvolvimento da literacia científica e, aquando do domínio da sua aprendizagem, passam a ser mais autónomos e a estar mais aptos em termos sociais.

Findamos esta conclusão com duas sugestões para futuras investigações:

- a. Uma investigação sobre o uso de estratégias construtivistas, porém optando por uma metodologia comparativa com uma turma onde a prática lectiva não utilize estas estratégias. Deste modo, ter-se-á a possibilidade de certificar os resultados da aplicação de uma estratégia construtivista.
- b. Uma investigação sobre a aplicação de estratégias construtivistas noutros níveis de ensino do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Esta análise contribuirá para a inovação das práticas lectivas destas disciplinas, em outros conteúdos.

BIBLIOGRAFIA

Livros e Capítulos de Livros

- ALARCÃO, Isabel *et al.*, 2001. *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora, Porto.
- ALEGRIA, Maria, 2001. As recentes alterações no currículo obrigatório de Geografia em Portugal (1989-2001). In *Finistera XXXVII*, 73, pp. 81-9.
- ALENCOÃO, Maria, 2001. *Estratégias construtivistas no ensino da física: sua aplicação em aulas de óptica do 8º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado em Nutrição Vegetal, Fertilidade do Solo e Fertilização em Ensino de Física, Universidade Aberta.
- AUDIGIER, François, 1997. Problèmes, Problématiques et Perspectives de la Didactique de la Géographie. *Bulletin de l'Association de Géographes Français*, 74, 226-233.
- AUSUBEL, David *et al.*, 1980. *Psicologia educacional*. 2.ª Edição, Interamericana, Rio de Janeiro.
- ARENDS, Richard, 1999. *Aprender e Ensinar*. McGraw Hill, Lisboa.
- BARCA, Isabel, 1995. *Aprender História, Reconstruir o Passado*. Novas Metodologias em Educação, Porto Editora, Porto, 329-348.
- BARCA, Isabel, 2000. *O pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: CEEP- Universidade do Minho.
- BARCA, Isabel org., 2004. *Para uma educação histórica de qualidade*. Actas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Braga.
- BARCA, Isabel, 2005. Aprender História. Reconstruir o passado. In CARVALHO, A.D. (Ed.). *Novas Metodologias em Educação*. Porto Editora, Porto, 329-348.
- BARCA, Isabel, 2006. *Questões de epistemologia e investigação em ensino de História*. Actas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Braga.
- BENEJAM, Pilar, 1992. *La didáctica de la geografía desde la perspectiva constructivista*. In: *Documents d'anàlisi geogràfica*. Barcelona, 21, 35-52.
- BRAGA, Fátima *et al.*, 2004. *Planificações Novos Papéis, Novos Modelos*. Edições ASA, Porto.
- BRUNER, Jerome, 2000. *Cultura da Educação*. Edições 70, Lisboa.

-
- BRU, Marc *et al.*, 1995. *Novas metodologias em educação*. Porto Editora, Porto.
- CACHINHO, Herculano *et al.*, 1991. *Geografia Escolar – (Re)pensar e (Re)agir. Finisterra*, XXVI, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa.
- CACHINHO, Herculano, 2002. *Geografia Escolar: orientação teórica e praxis didáctica*. Inforgeo 15, Edições Colibri, Lisboa.
- CACHINHO, Herculano, 2003. *Planificação por competências*. Inforgeo 13, Edições Colibri, Lisboa.
- CACHINHO, Herculano, 2005. *Formação e inovação na educação geográfica: os desafios da pós-modernidade*. Actas do II Congresso Ibérico de Didáctica da Geografia – Ensinar Geografia na Sociedade do Conhecimento, APG/AGE, Lisboa.
- CEIA, Carlos, 1995. *Normas para apresentação de trabalhos científicos*. Presença, Lisboa.
- CEIA, Carlos, 2010. *O professor na caverna de Platão. As recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão*. Caleidoscópio, Lisboa.
- COELHO, Sandra, 2005. *Da Monarquia Constitucional à Primeira República – duas experiências de aprendizagens*. Associação de Professores de História, Lisboa.
- COLL. César *et al.*, 2001. *Construtivismo na sala de aula*. Edições ASA., Porto.
- DAVIS, Richard, 1973. *Why have an Historical Association*. History, volume 58, número 193.
- DELORS, Jacques *et al.*, 1996. *Educação, um Tesouro a Descobrir. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI)*. Tradução de José Carlos Eufrázio. Revisão e prefácio da edição portuguesa: Roberto Carneiro. 2ª edição. Edições ASA, Porto.
- DOYLE, Walter, 1986. *Classroom Organization and Management*. Witrock, M. (ed.). Handbook of Research of Teaching, New York, Mc Millan.
- EINNSTEIN, Albert, 1961. *Como vejo o mundo*. Empresa Nional de Publicações, Lisboa.
- FEBVRE, Lucien, 1977. *Combates pela História*. Presença, Lisboa.
- FOSNOT, Catherine, 1999. *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*. Instituto Piaget, Lisboa.
- FONSECA, Vítor, 1999. *Insucesso escolar - abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. 2.ª Edição, Âncora editora, Lisboa.

-
- GONÇALVES, José, 2006. *Um certo Portugal na segunda metade do século XIX e a euforia das primeiras décadas do século XX: recursos para o ensino da História e trabalho de pesquisa*. Associação de Professores de História, Lisboa.
- GONZÁLEZ, Muñoz, 1996. *La enseñanza de la Historia en nivel médio: situación, tendencias e innovaciones*. Marcial Pons, ediciones jurídicas y sociales, S.A. Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid.
- GOSDEN, Paul e SYLVESTER, David, 1968. *History for the average child: suggestions on teaching history to pupils of average and below average ability*. Blackwell, Oxford.
- JONASSEN, David, 1994. *Structural Knowledge: Techniques for representating, conveying and acquiring structural Knowledge*. Lawrence Earlbaum Associates, London.
- LAMBERT, David e BALDERSTONE, David, 2000. *Learning to Teach Geography in the Secondary School*. Routledge Falmer, London.
- LEFÈVRE, Lucien, 1978. *O professor, Observador e Actor: condução da classe e orientação escolar*. Livraria Almedina, Coimbra.
- KUHN, T. S., 1992. *A estrutura das revoluções científicas*. 3.^a Edição, Editora Perspectiva, São Paulo.
- MARROU, Henri-Irénée, 1991. *Do conhecimento Histórico*. Rei dos Livros, Lisboa.
- MAHONEY, 1991. *Human change process. The scientific foundations of psychotherapy*. Basic Books, New York.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER, Bernadette, 1999. *Didáctica da Geografia*. Coleção Horizontes da Didáctica, Edições ASA, Porto.
- MONTEIRO, Miguel, 2001. *Didáctica da História: Teorização e Prática, Algumas Reflexões*. Plátano Editora, Lisboa.
- MORAES, Roque org., 2003. *Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas*. 2.^a Edição, Edipucrs, Porto Alegre.
- NÓVOA, António org., 1991. *Profissão professor*. 2.^a Edição, Porto Editora, Porto.
- NOVAK, Joseph, 1990. *Human costructivism: a unification of psychology and epistemological phenomena in meaning*. Texas.
- PIAGET, Jean, 1959. *Étude d'Épistémologie Génétique*. PUF, Paris.

-
- DIREÇÃO GERAL DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO, 1991. *Programa de Geografia*. DGEBS, Lisboa.
- POSTIC, Marcel, 2007. *A relação pedagógica*. Padrões Culturais, Almargem do Bispo.
- PROENÇA, Maria, 1990. *Ensinar/Aprender História. Questões de didáctica aplicada*. Livros Horizonte, Lisboa.
- PROENÇA, Maria, 1989a. *Didáctica da História*. Universidade Aberta, Lisboa.
- PROENÇA, Maria, 1989b. *Didáctica da História-textos complementares*. Universidade Aberta, Lisboa.
- PEREIRA, Maria, 2003. *O conhecimento táctico histórico dos adolescentes*. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga.
- REIS, João *et al.*, 2004. *Boas Práticas na Educação Geográfica*. Estudos de Geografia Humana e Regional, Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa.
- ROLDÃO, Maria, 1987. *Gostar de História. Um desafio Pedagógico*. Texto Editora, Lisboa.
- ROLDÃO, Maria, 1998a. *Que é Ser Professor Hoje? – a Profissionalidade Docente Revistada*. In Revista da ESES, 1, Nova série.
- ROLDÃO, Maria, 1998b. *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto Editora, Porto.
- SOUTO GONZALEZ, Xavier, 1998. *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del médio*. Ediciones del Serbal, Barcelona.
- VALADARES, Jorge, 2004. *Uma estratégia construtivista e investigativa para o ensino da Óptica*. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, vol. 4, Nº 3.
- VALADARES, Jorge, 1998. *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. 1.^a Edição, Plátano Edições Técnicas, Lisboa.
- VYGOTSKY, Lev, 2001. *Pensamento e Linguagem*. Estratégias Criativas, Vila Nova de Gaia.
- WOODS, Peter, 1991. Aspectos sociais da criatividade do professor. In *Profissão Professor* (António Nóvoa org.), 2.^a Edição, Porto Editora, Porto.
- ZABALZA, Miguel 2000. *Planificações e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Coleção Perspectivas Actuais. Edições ASA, Porto.

Textos electrónicos

- VALADRES, Jorge (s.d). Estratégias Construtivas e Investigativas no Ensino das Ciências, disponível em http://eec.dgidec.min-edu.pt/documentos/publicacoes_estrat_const.pdf (consultado em Abril de 2010).

VALADRES, Jorge, 2004. A aprendizagem em ambientes construtivistas: uma pesquisa relacionada com o tema ácido-base. Investigações em Ensino das Ciências, Vol. 9, Nº 2 http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID115/v9_n2_a2004.pdf (consultado em Março de 2010).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (s.d). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, disponível em http://www.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf (consultado em Fevereiro de 2010).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO , 2001. Departamento do Ensino Secundário – Programa de História A, disponível em http://sitio.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/238/historia_A_10_11_12.pdf (consultado em Fevereiro de 2010).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO , 2006. Programa de Geografia A, disponível em http://sitio.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/229/geografia_A_10_11.pdf (consultado em Setembro de 2009).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007. Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro (regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário), disponível em http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_2168/Anexos/DL43-2007.pdf (consultado em Maio de 2010).

MORTIMER, 2001. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? In: III Escola de Verão Para Professores de Prática de Ensino de Física, Química e Biologia, Serra Negra. São Paulo <http://geocities.yahoo.com.br/secdr/constu2.htm> (consultado em Maio de 2010).

ROSÁRIO, Pedro, 1997. Aprendizagem autoreguladora: pensar o aprender, querer o aprender. A agenda dos anos 90 disponível em http://www.guiapsiedu.com/publicacoes/documentos/1997_aprendizagem_ar_pensa_aprender.pdf (consultado em Maio de 2010).

SOUSA, Pedro (s.d). O ensino da matemática: contributos de pedagógicos de Piaget e Vygotsky, disponível em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0258.pdf> (consultado em Maio de 2010).

UNESCO, 2008. Organização das nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001298/129801por.pdf> (consultado em Junho de 2010).

ANEXOS



PLANIFICAÇÃO ANUAL DE GEOGRAFIA- 10.º ANO

ANO LECTIVO: 2009/2010

TEMAS	OBJECTIVOS E COMPETÊNCIAS	ACTIVIDADES	AVALIAÇÃO	CALENDARIZAÇÃO
MÓDULO INICIAL: A POSIÇÃO DE PORTUGAL NA EUROPA E NO MUNDO				
- A constituição do território nacional;	- Identificar as unidades que constituem o território português;	- Diálogo professor/aluno;	- Observação directa;	
- A posição geográfica de Portugal;	- Localizar Portugal no espaço ibérico, europeu e mundial;	- Diálogo aluno/professor;	- Avaliação formativa;	17 de Setembro
- A inserção de Portugal em diferentes espaços;	- Reconhecer a importância da integração de Portugal na União Europeia,	-Análise e exploração de textos, imagens, gráficos e mapas;	- Avaliação sumativa;	a
	- Valorizar a cooperação de Portugal com os países do espaço lusófono,	-Análise e exploração de PowerPoint;	- Participação oral;	
	- Fazer a localização absoluta dos lugares através das		- Participação escrita em aula e em trabalho extra aula;	8 de Outubro
			- Atitudes;	

1-A POPULAÇÃO: UTILIZADORA DE RECURSOS E ORGANIZADORA DE ESPAÇOS	respectivas coordenadas geográficas, - Utilizar mapas de diferentes escalas; - Calcular distâncias reais a partir da escala do mapa.	- Debates; -Trabalhos de grupo; - Resolução de fichas de trabalho.	- Valores.	<div></div> <div></div> <div>9 de Outubro</div> <div>a</div> <div>18 de Novembro</div>
1.1-A população: evolução e contrastes regionais	- Relacionar as estruturas sócio-demográficas actuais com a evolução e mobilidade da população; - Explicar as diferenças regionais do comportamento das variáveis demográficas; - Reconhecer os principais problemas demográficos, as suas causas e implicações; - Debater medidas de valorização dos recursos humanos; - Reconhecer o contributo do planeamento na valorização dos recursos humanos e na melhoria da qualidade de vida da população;	- Diálogo professor/aluno; - Diálogo aluno/professor; -Análise e exploração de textos, imagens, gráficos e mapas; -Análise e exploração de PowerPoint; - Debates;	- Observação directa; - Avaliação formativa; - Avaliação sumativa; - Participação oral; - Participação escrita em aula e em trabalho extra aula; - Atitudes; - Valores.	

2.2-A radiação solar	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os principais problemas com que se debate a indústria extractiva portuguesa, e os seus impactes ambientais; - Sugerir medidas que conduzam a um melhor aproveitamento do subsolo; - Reflectir sobre a importância de gerir melhor o consumo de energia e valorizar as fontes endógenas e renováveis; - Reconhecer a importância da integração de Portugal na política Energética da U.E. - Utilizar e interpretar informação estatística. 	<ul style="list-style-type: none"> acetatos; - Debates; - Trabalhos de grupo; - Resolução de fichas de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação escrita em aula e em trabalho extra aula; - Atitudes; - Valores. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância da radiação solar para o nosso planeta; - Relacionar a variação da radiação solar com o movimento de translação da Terra; - Explicar o papel da atmosfera na variação da radiação solar; - Explicar as diferenças de duração e intensidade da radiação solar em Portugal; - Relacionar a variação da temperatura com a radiação 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo professor/aluno; - Diálogo aluno/professor; - Análise e exploração de textos, imagens, gráficos e mapas; - Análise e exploração de acetatos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação directa; - Avaliação formativa; - Avaliação sumativa; - Participação oral; - Participação escrita em aula e em trabalho 	<p>14 de Janeiro</p> <p>a</p> <p>11 de Fevereiro</p>

2.3-Os recursos hídricos	solar que atinge o nosso território; - Compreender os factores que influenciam a variação sazonal e espacial da temperatura em Portugal; - Reconhecer a existência de condições para a valorização económica da radiação solar em Portugal; - Problematizar o aproveitamento de energia solar no nosso território.	- Debates; - Trabalhos de grupo; - Resolução de fichas de trabalho.	extra aula; - Atitudes; - Valores.	12 de Fevereiro a 27 de Março
	- Compreender o ciclo hidrológico; - Analisar cartas sinópticas das situações meteorológicas que mais afectam o estado do tempo em Portugal; - Relacionar a distribuição espacial e temporal da precipitação com os factores que a influenciam; - Caracterizar o clima de Portugal; - Relacionar as disponibilidades hídricas com a irregularidade das precipitações e a variação de caudal dos cursos de água; - Caracterizar a rede hidrográfica portuguesa, explicando os principais contrastes a nível nacional; - Analisar a distribuição das águas subterrâneas,	- Diálogo professor/aluno; - Diálogo aluno/professor; - Análise e exploração de textos, imagens, gráficos e mapas; - Análise e exploração de PowerPoint; - Debates;	- Observação directa; - Avaliação formativa; - Avaliação sumativa; - Participação oral; - Participação escrita em aula e em trabalho extra aula; - Atitudes;	

<p>2.4-Os recursos marítimos</p>	<p>relacionando-a com a produtividade aquífera;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Equacionar a necessidade de armazenamento de águas superficiais e de protecção de águas subterrâneas; - Reconhecer o impacte da utilização da água e das actividades humanas sobre a qualidade dos recursos hídricos; - Compreender a importância e os objectivos dos principais instrumentos de planeamento e gestão dos recursos hídricos; - Debater a importância da cooperação ibérica e comunitária na gestão, conservação e protecção da água; -Utilizar e elaborar representações gráficas e cartográficas. <p>- Compreender o espaço marítimo como um sistema complexo e dinâmico que disponibiliza numerosos recursos;</p> <p>- Evidenciar a importância do litoral no desenvolvimento de actividades e na atracção da população;</p>	<p>-Trabalhos de grupo;</p> <p>- Resolução de fichas de trabalho.</p> <p>- Diálogo professor/aluno;</p> <p>- Diálogo aluno/professor;</p> <p>-Análise e exploração de textos, imagens, gráficos e</p>	<p>- Valores.</p> <p>- Observação directa;</p> <p>- Avaliação formativa;</p> <p>- Avaliação sumativa;</p>	
-----------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none">- Compreender a acção do mar sobre a linha de costa;- Compreender os condicionalismos impostos pelas características da linha de costa e pela direcção dominante dos ventos e das correntes marítimas na localização dos principais portos em Portugal;- Relacionar as disponibilidades de recursos piscatórios da ZEE com extensão da plataforma continental e com as correntes marítimas;- Reconhecer a necessidade de implementação de medidas que asseguram a renovação dos recursos marítimos;- Debater a importância do ordenamento das orlas costeiras;- Equacionar medidas de potencialização do espaço marítimo e das áreas litorais.	<p>mapas;</p> <p>-Análise e exploração de PowerPoint;</p> <p>- Debates;</p> <p>-Trabalhos de grupo;</p> <p>- Resolução de fichas de trabalho.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Participação oral;- Participação escrita em aula e em trabalho extra aula;- Atitudes;- Valores.	<p>14 de Abril</p> <p>A</p> <p>18 de Junho</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------



Escola Secundária Miguel Torga - Sintra

Prática de Ensino Supervisionada - História

2009/2010



PLANIFICAÇÃO MÉDIO PRAZO DE HISTÓRIA- 9.º ANO

ANO LECTIVO: 2009/2010

TEMA: – DA GRANDE DEPRESSÃO À SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

COMPETÊNCIAS GERAIS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	TEMPO		LIGAÇÕES
						Aulas	Mês	
<p>1. Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.</p> <p>2. Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar</p> <p>3. Usar</p>	<ul style="list-style-type: none"> Enumerar os principais factores da crise de 1929. Compreender a dimensão mundial da crise. Compreender as graves consequências sociais e políticas decorrentes da crise económica de 1929 Reconhecer na experiência americana uma solução para a crise. 	<p>1 – As Dificuldades Económicas dos anos 30:</p> <p>A Grande Crise do Capitalismo.</p> <p>A intervenção do</p>	<p>Análise de documentos</p> <p>Tomada de apontamentos</p> <p>Realização de actividades</p>	<p>Análise de documentos sobre a crise económica mundial.</p> <p>Análise de gráficos sobre a crise económica mundial.</p> <p>Análise de imagens representativas da crise.</p> <p>Realização de exercícios do caderno de actividades.</p> <p>Análise de documentos sobre as tentativas de resolução da</p>	<p>Quadro</p> <p>Caderno</p> <p>Livro</p> <p>Caderno do Aluno</p>	4		1 A

<p>correctamente a língua portuguesa para comunicar adequadamente e para estruturar o pensamento próprio.</p> <p>4. Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação.</p> <p>5. Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados.</p> <p>6. Pesquisar,</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os factores que conduziram à ascensão do fascismo em Itália. Explicar os princípios do regime fascista. Explicar os princípios do regime nazi. Conhecer as condições de edificação do Estado Novo. Explicar os princípios do Estado Novo. Caracterizar a Rússia nas vésperas da Revolução de Fevereiro. Distinguir as duas revoluções de 1917. Referir as alterações decorrentes das medidas tomadas com a 	<p>Estado na economia.</p> <p>2 – Entre a Ditadura e a Democracia:</p> <p>Os regimes fascista e nazi.</p>	<p>Diálogo aluno/professor</p>	<p>crise.</p> <p>Realização de exercícios do caderno de actividades.</p> <p>Análise de esquema sobre o fascismo.</p> <p>Análise de documentos sobre os princípios fascistas e nazis.</p> <p>Realização de exercícios do caderno de actividades.</p> <p>Análise de esquema sobre a Constituição de 1933.</p> <p>Análise de imagens representativas do Estado Novo.</p> <p>Análise de documentos sobre o colonialismo e o</p>		10	FEV	IA
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	----	-----	----

<p>seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento.</p> <p>7. Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.</p> <p>8. Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa.</p> <p>9. Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.</p>	<p>Revolução.</p> <ul style="list-style-type: none"> Referir os princípios do modelo económico da URSS. Explicar a forma de totalitarismo imposta por Estaline. Reconhecer nas medidas tomadas pela Grã-Bretanha e França tentativas de solucionar a crise. Relacionar a situação económica e social da Espanha com as mudanças políticas ocorridas nos anos 30. Compreender o significado e a dimensão da Guerra Civil de Espanha. Relacionar a expansão das ditaduras imperialistas com a eclosão da Segunda Guerra Mundial. 	<p>Portugal: a ditadura salazarista.</p> <p>A era estalinista na URSS.</p>	<p>Análise de documentos</p> <p>Tomada de apontamentos</p> <p>Realização de actividades</p>	<p>corporativismo.</p> <p>Realização de exercícios do caderno de actividades.</p> <p>Análise de documentos sobre a Rússia.</p> <p>Análise de imagens alusivas aos vários períodos da História russa.</p> <p>Realização de exercícios do caderno de actividades.</p>	<p>Quadro</p> <p>Caderno</p> <p>Livro</p> <p>Caderno do Aluno</p>		MAR	A	IA
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------	--	-----	---	----

<p>10. Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar as regiões submetidas ao domínio nazi. • Compreender o significado dos movimentos de resistência. • Compreender a mundialização do conflito. • Identificar os motivos da derrota dos países do eixo. • Avaliar as perdas humanas e os prejuízos materiais provocados pela guerra. • Relacionar as consequências da Guerra com a regressão da influência europeia no Mundo. • Identificar as medidas tomadas no sentido de desnazificar a Alemanha. • Identificar as principais alterações verificadas no mapa político mundial, na sequência da 1ª. Guerra Mundial. 	<p>As dificuldades das democracias parlamentares.</p>	<p>Diálogo aluno/professor</p>	<p>Análise de imagens referentes aos protagonistas da história inglesa, francesa e espanhola do período da crise.</p> <p>Análise de documento sobre a Frente Popular.</p> <p>Análise de mapa sobre a Guerra Civil Espanhola.</p> <p>Realização de exercícios do caderno de actividades.</p> <p>Análise de mapas sobre a evolução do conflito mundial.</p>		<p>9</p>		
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------	--------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	----------	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Enumerar os objectivos que presidiram à criação da ONU. • Conhecer os organismos de que depende o funcionamento da ONU. • Compreender conceitos fundamentais inerentes à unidade (Superprodução, deflação, depressão económica, culto da personalidade, fascismo, nazismo, totalitarismo, anti-semitismo, corporativismo, ditadura do proletariado, economia planificada, colectivização, genocídio). 	3 – A Segunda Guerra Mundial: O desenvolvimento do conflito.	<p>Análise de despesas públicas da Alemanha.</p> <p>Análise de documentos sobre o conflito mundial.</p> <p>Análise de imagens sobre o conflito mundial.</p> <p>Realização de exercícios do caderno de actividades.</p> <p>Análise de documentos sobre os caminhos da paz após o conflito mundial.</p> <p>Análise de imagens sobre o genocídio e sobre a desnazificação.</p>					IA
			<p>Análise de documentos</p> <p>Tomada de apontamentos</p>				ABR	



Escola Secundária de Seomara da Costa Primo

Prática de Ensino Supervisionada Geografia

2009/2010



Plano de Aula

Tema: A população utilizadora de recursos e organizadora de espaços.

Unidade: 1.1 A população: evolução e diferenças regionais.

Subunidade: 1.1.1 A evolução da população a partir da 2.^a metade do século XX.

Duração: 90 minutos

Roberto Machado

Tema da Aula:

- Portugal: «porto de partida e porto de chegada»

Conceitos

- Tipos de migrações (quanto ao espaço, tempo de duração e forma).
- Emigração.
- Imigração.

Questões a desenvolver:

«Por umas razões ou outras, há povos para quem a emigração parece ser um destino ou um castigo. Os portugueses estão nessa categoria», *in* Público, 9 de Agosto de 1995.

- Quais são as nossas representações espaciais da emigração portuguesa?
- Qual a relação entre a evolução da população e os movimentos migratórios?
- Que condições favoreceram a diminuição da emigração e o incremento da imigração?

Competências a desenvolver

- Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e estruturar o pensamento próprio.
- Mobilizar conhecimentos abordados nas aulas anteriores (migrações).
- Identificar e articular saberes e conhecimentos para compreender uma situação problema.
- Organizar e sintetizar informação.

Competências específicas da Geografia

- Interpretar situações geográficas.
- Reconhecer situações problemáticas relativas ao espaço geográfico.
- Utilizar o processo de inferência para interpretar documentos geográficos, encaminhar a pesquisa, responder a problemas ou levantar novos problemas.
- Participar, através da procura e da apresentação de soluções fundamentadas, na resolução de problemas espaciais.

Pontos de acção:

- A aluna Jéssica irá apresentar à turma o resumo da aula anterior.
- Solicitar à aluna Aissatu que elabore o resumo da presente aula.

Tempo	Descrição das actividades de ensino/aprendizagem	Materiais/Recursos	Instrumentos de avaliação
10 m	<ul style="list-style-type: none"> Análise das motivações/causas das migrações e consequências demográficas e socioeconómicas, nas áreas de partida e de chegada. 	<i>PowerPoint</i>	
20 m	<ul style="list-style-type: none"> Leitura do poema de Fernando Namora – «Terra». Realização de uma ficha de trabalho individual para que os alunos identifiquem as condições de vida em Portugal no século XX. Com a implementação desta tarefa pretende-se desenvolver formas de comunicação a partir dos resultados obtidos. 	Ficha de trabalho individual - «A emigração portuguesa no século XX»	
10m	<ul style="list-style-type: none"> Esboçar num mapa mudo os principais fluxos da emigração portuguesa na segunda metade do século XX. Análise dos principais locais de destino da emigração portuguesa. 	Guião de trabalho «Portugal – porto de partida e porto de chegada» <i>PowerPoint</i>	Grelha de observação utilizadas em todas as aulas (anexa ao plano)
20m	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizagem pela descoberta sobre a evolução da emigração portuguesa e a sua influência no crescimento da população. Pela análise dos gráficos 1 e 2 pretende-se que os alunos reconheçam a influência dos movimentos migratórios externos na evolução da população. 	Guião de trabalho «Portugal – porto de partida e porto de chegada» <i>PowerPoint</i>	

Tempo	Descrição das actividades de ensino/aprendizagem	Materiais/Recursos	Instrumentos de avaliação
15 m	<ul style="list-style-type: none"> Leitura de três testemunhos da «emigração a salto». Visualização de duas imagens referentes às condições de vida dos emigrantes portugueses em França na década de 70 do século XX. Com a identificação e exploração destes recursos pretende-se que os alunos compreendam as dificuldades e os problemas encontrados pelos emigrantes portugueses no local de chegada (França). 	PowerPoint	Grelha de observação utilizadas em todas as aulas (anexa ao plano)
15 m	<ul style="list-style-type: none"> Realização de uma actividade. Exploração por parte dos alunos de dois artigos de jornais através de 4 questões enunciadas. Esta tarefa tem como objectivo a utilização de diferentes metodologias em sala de aula. Incidindo no registo escrito, já que se detectaram muitos problemas no uso da língua portuguesa. 	Guião de trabalho Portugal – «porto de partida e porto de chegada»	

Proposta de Sumário:

- Leitura do resumo da aula anterior.
- As causas das migrações e consequências demográficas e socioeconómicas, nas áreas de partida e de chegada.
- Exploração de um guião de trabalho: Portugal – «porto de partida e porto de chegada».

Grelha de Observação	Assiduidade / Pontualidade	Organização	Empenho	Participação nas discussões em grande grupo	Seleção de estratégias de resolução de problemas	Capacidade de síntese	Mobilização dos conhecimentos	Nota Final
Alunos								

Registo Biográfico

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ Ano: _____ Turma: _____ N.º _____

Data de nascimento: _____ Telefone: _____

Morada: _____

Código postal: _____ - _____ Localidade: _____

AGREGADO FAMILIAR

Nome do Pai: _____ Idade: _____ Grau de escolaridade: _____

Profissão: _____ Local de emprego: _____ Telef.: _____

Nome da Mãe: _____ Idade: _____ Grau de escolaridade: _____

Profissão: _____ Local de emprego: _____ Telef.: _____

N.º de irmãos: _____ Idades: _____ Grau de escolaridade: _____

Quais as pessoas com quem vives habitualmente? _____

SAÚDE

Tens algum ou alguns dos seguintes problemas? Visuais Auditivos

Motores De linguagem

Tens alguma doença crónica? (asma, bronquite, epilepsia ou outras)

Não ☐ Sim ☐ Qual/Quais? _____

OUTROS DADOS PESSOAIS/TEMPOS LIVRES

Lês habitualmente algum jornal/revista? Não ☐ Sim ☐ Qual? _____

Que género de livros costumavas ler? _____

Como ocupas o teu tempo fora da escola? _____

Que profissão pensas vir a exercer no futuro? _____

Como te vês? Indica duas qualidades (rodeando com círculos) e dois defeitos (sublinhando).

Atento(a) Desconfiado(a) Preguiçoso(a) Persistente Simpático(a) Sincero(a)

Agressivo(a) Compreensivo(a) Distráido(a) Egoísta Insolente Confiante

ESCOLA

Como te deslocas para a escola? _____ Quanto tempo gastas nesse percurso? _____

Consideras importante frequentar a escola? Porquê? _____

Aponta aspectos positivos da tua escola: _____

Aponta aspectos negativos da tua escola: _____

Quais são as tuas disciplinas preferidas? _____

Porquê? _____

Quais são as disciplinas de que menos gostas? _____

Porquê? _____

Sobre as aulas...

Assinala com uma cruz (X) os dois tipos de aulas que preferes. Aquelas em que...

...só o professor fala _____ ...o professor deixa participar o aluno _____ ...se utilizam meios audiovisuais _____

...os alunos expõem os temas _____ ...os alunos trabalham individualmente _____

...os alunos trabalham em grupo _____ ...a matéria é dada em função dos interesses dos alunos _____

Sobre os professores...

Indica três qualidades (com círculos) e três defeitos (sublinhando):

Amizade

Injustiça

Compreensão

Autoridade

ESTUDO

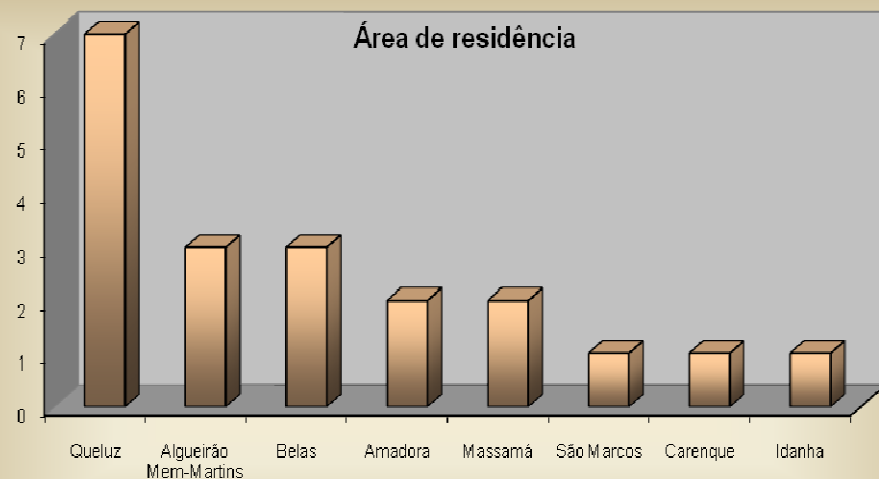
Quando estudas? Regularmente ☐ Na véspera dos testes ☐ Raramente ☐ Nunca ☐

Estudas em casa? Sim ☐ Não ☐ Gostas mais de estudar sozinho(a) ou em grupo? _____

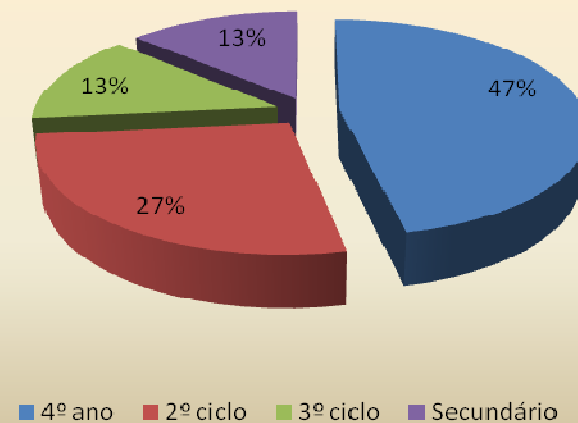
Tens alguém que te ajude nos estudos? Sim ☐ Quem? _____ Não ☐

Em casa costumavas conversar sobre a escola? Sim ☐ Não ☐ Porquê? _____

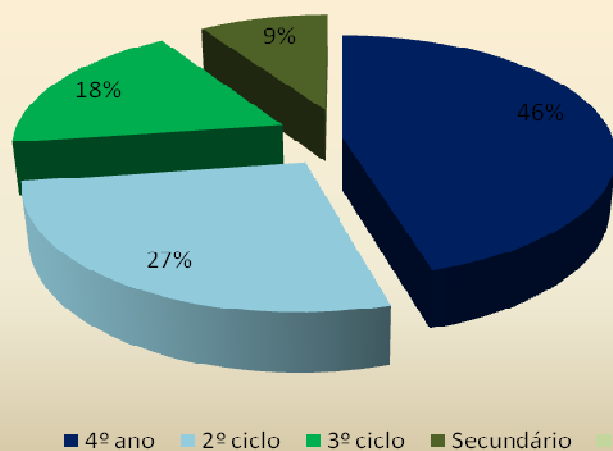
5. Caracterização da turma 10.º 11



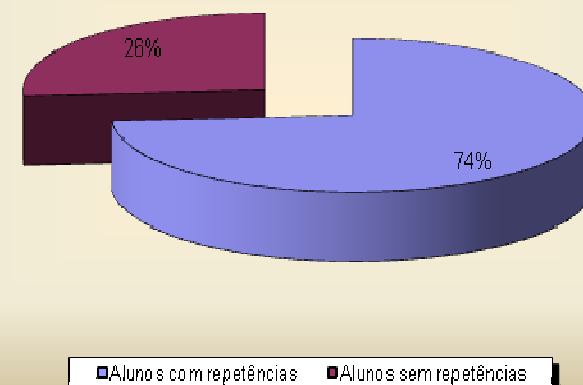
Grau de escolaridade da mãe



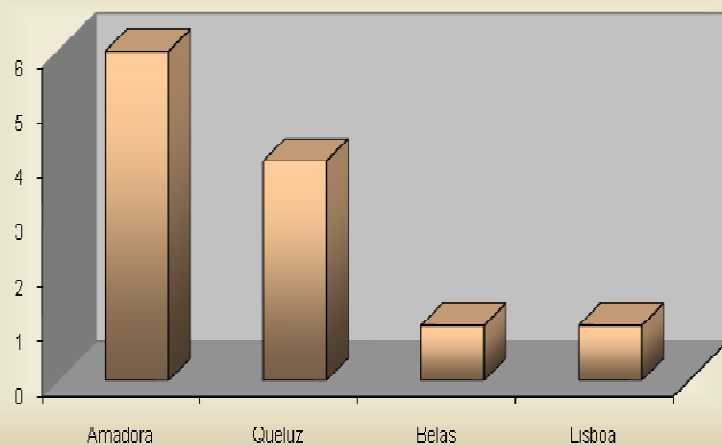
Grau de escolaridade do pai



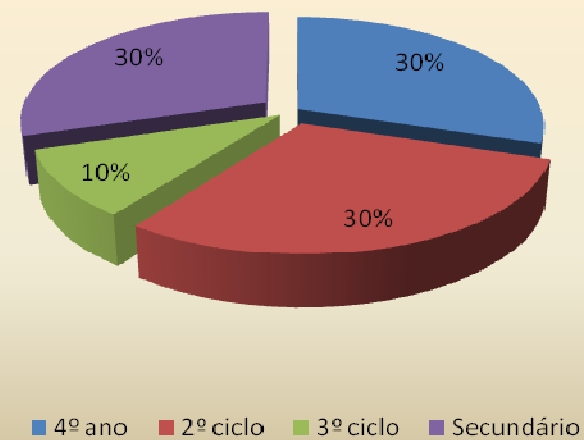
Repetências



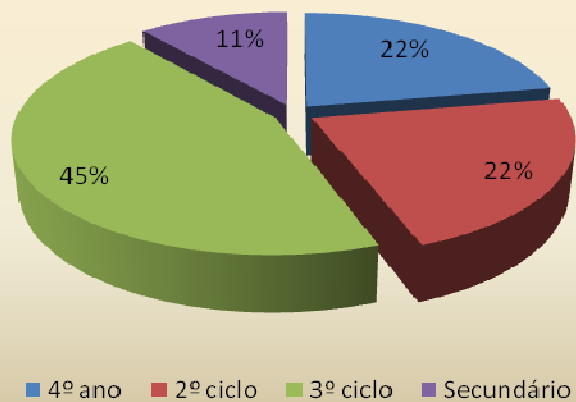
Área de residência



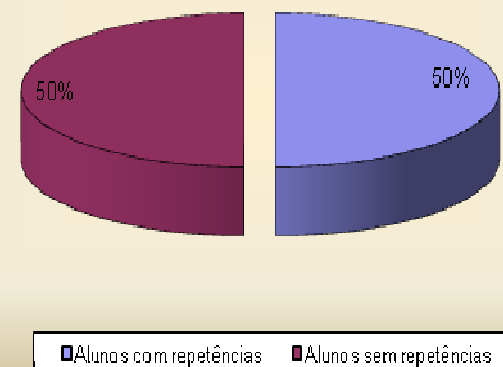
Grau de escolaridade da mãe



Grau de escolaridade do pai



Repetências



7. Ficha de avaliação diagnóstica



Escola Secundária de S. Martinho de S. Pedro
Unidade de Ensino Desaproveitada Geografia
2009/2010

Geografia 10.º Ano

Ficha de Avaliação Diagnóstica

Nome: _____

Nº _____ Turma _____ Observação _____

A **Geografia** proporciona o conhecimento do território a diferentes escalas e o desenvolvimento de capacidades e competências no domínio da utilização de representações cartográficas e gráficas, bem como de técnicas de localização e de interpretação da paisagem, que permitem compreender o espaço e o seu significado enquanto palco das acções e inter-relações que nele se desenrolam.

Um desafio aos teus conhecimentos, capacidades e competências...

1. Observe a figura 1:

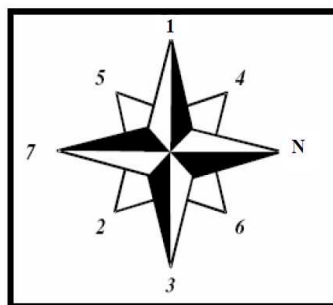


Figura 1

1.1 Explique o que a figura 1 representa.

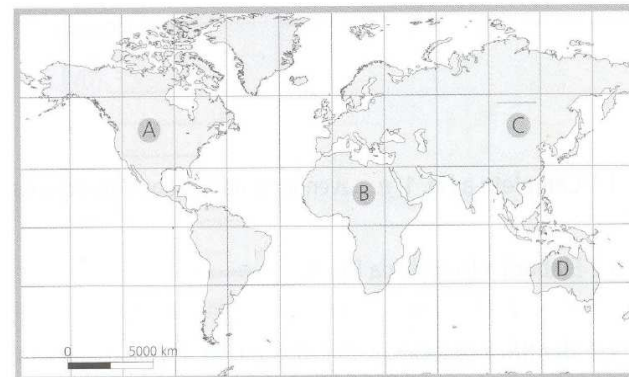
1.2 Faça a legenda da figura 1 completando o quadro 1:

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	

Quadro 1

2. Observe a figura 2.

2.1 Complete o mapa de acordo com a legenda.



Legenda:

- +++++ Equador
- - - Paralelo
- Semimeridiano de Greenwich
- Semimeridiano

Figura 2 - Rede cartográfica traçada sobre um planisfério

2.2 Preencha o quadro 2 identificando os continentes assinalados com as letras A, B, C e D no planisfério representado na figura 2.

Letras	Continentes
A	
B	
C	
D	

Quadro 2

2.3 Assinale, no mapa da figura 2, com o respectivo número os oceanos de acordo com o quadro 3.

Oceanos	Números
Oceano Pacífico	1
Oceano Atlântico	2
Oceano Glacial Ártico	3
Oceano Índico	4
Oceano Glacial Antártico	5

Quadro 3

3. Observe a figura 3.

3.1 Identifique os distritos assinalados com números na figura 3.

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____



Figura 3 - Distritos de Portugal

4. Observe a figura 4.



Figura 4

4.1 Identifique a Região Autónoma portuguesa representada na figura 4.

4.2 Refira o nome das ilhas que fazem parte do grupo central da Região Autónoma representada.

4.3 Identifique o tipo de escala representado no mapa da figura 4.

5. Observe atentamente a figura 5.

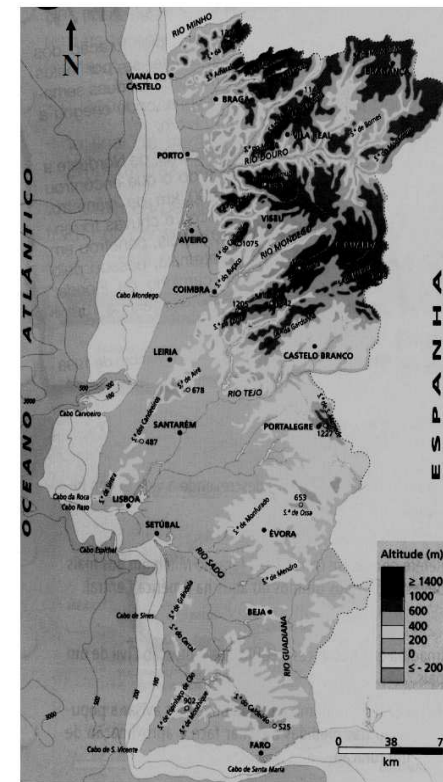


Figura 5 - Mapa hipsométrico de Portugal continental

5.1 Mencione as áreas de Portugal continental onde predominam altitudes inferiores a 200 metros.

5.2 Assinale, no mapa da figura 5, com uma cruz (X) a localização do ponto de maior altitude de Portugal continental.

6. "As estruturas etárias que constituem a figura 6 reflectem o comportamento de algumas variáveis demográficas e põem em evidência a heterogeneidade espacial de alguns indicadores nos distritos de Braga e Bragança." Adaptado de INE, 2003



Figura 6 - Estruturas etárias dos distritos de Braga e Bragança

6.1. **Descreva** o comportamento da natalidade nos últimos anos nos distritos de Braga e Bragança.

7. Observe atentamente a figura 7.



Figura 7 - Países membros da União Europeia

7.1. **Assinale**, com uma cruz (X), a afirmação correcta:

Portugal aderiu à Comunidade Económica Europeia (actual União Europeia) no ano de:

- ☐ 1 de Junho de 2001;
- ☐ 1 de Janeiro de 1980;
- ☐ 1 de Janeiro de 1986.

8. Jogo de simulação



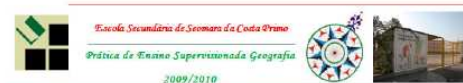
Jogo de simulação “Deverá Amadora aceitar mais imigrantes”

Grupo 1 – Comunidade africana

Nome: _____ Nº _____

Nome: _____ Nº _____

Nome: _____ Nº _____



Geografia A – 10º Ano

Turma 10.º 2

Guião de orientação

A política de imigração é um elemento muito importante da evolução social e económica do nosso país. O município da Amadora, como todos os outros municípios portugueses só têm a ganhar, se em conjunto definirem uma política simples e clara a longo prazo, que envolva uma razoável abertura à imigração, resistindo fortemente à tentação da protecção simples sempre que a conjuntura económica piora.

In Diário de Notícias, 20 de Setembro de 2003.

Pretende-se com este jogo de simulação proporcionar a reflexão sobre um problema actual e, ao mesmo tempo, desenvolver a capacidade de aceitar as diferenças de opinião e de agir solidariamente. A presente tarefa será realizada no decorrer das aulas do dia 6, e 9 e 11 de Novembro de 2009, **em grupos de dois ou três elementos**. Sendo que nas duas primeiras aulas, o trabalho de cada grupo constituirá na exploração do guia de orientação e na preparação das personagens da simulação. Por sua vez, **no dia 11 de Novembro decorrerá a simulação na sala de aula**. No final da presente tarefa todos os elementos da turma irão preencher uma grelha de avaliação, de forma a avaliar o desempenho de cada grupo.



Objectivos:

- Aprofundar os conhecimentos sobre a imigração em Portugal;
- Fomentar a colaboração e organização em grupo, desenvolvendo valores e atitudes coincidentes com projectos comuns;
- Desenvolver opiniões próprias e aprender a defendê-las, aumentando, assim a sua auto-estima e auto-confiança;
- Incrementar o espírito de reflexão e de análise crítica;
- Desenvolver a capacidade de diálogo e o espírito de tolerância perante a diferença.

Fases da preparação para a realização do debate:

1ª – Preparação do debate: atribuição de um papel diferente a cada grupo e disponibilização de material de trabalho (notícias, textos). **Após a distribuição do material devem preparar um conjunto de argumentos que permitam defender a comunidade que vão representar na simulação.** Contudo, é importante conhecerem que outras comunidades vão estar presentes na simulação para preparem os vossos contra-argumentos.

Ao iniciar a preparação para um debate, seja qual for o tema, é necessário terem em conta algumas regras, a saber:

- para debater um assunto, temos de nos informar sobre ele, daí que seja conveniente estudarem os artigos de jornais e os textos presentes no guia de orientação, para enriquecerem os vossos argumentos e a construção da vossa personagem.
- ainda que seja fornecido material será importante utilizarem outras fontes de informação relacionadas com a temática – (sítios que podem consultar na *Internet* – www.acidi.gov.pt; www.jn.pt; www.dn.pt; www.oi.acidi.pt - devem ser rápidos na pesquisa, pois o tempo de preparação da simulação é limitado a duas aulas);
- para que este jogo de simulação seja bem sucedido é necessário que todos exponham e defendam as suas opiniões, de forma a que quem ouve possa ficar esclarecido. **Como tal as regras do diálogo têm de ser cumpridas: falar um de cada vez, ouvir atentamente o que os outros dizem sem interromper nem fazer comentários desagradáveis, respeitar o moderador (obrigatoriamente todos os elementos do grupo tem de participar no debate).**

2ª Concretização do debate: a sala vai estar previamente preparada – disposição das mesas e dos participantes no debate. Ao longo do debate devem obedecer às regras de diálogo, às orientações dos moderadores e do professor, de modo a que todos tenham a oportunidade de falar e se possam ouvir mutuamente.

3ª Conclusões do debate: após o debate cada grupo reúne-se e apresenta à turma as principais conclusões da simulação realizada. Sendo que os moderadores ficarão responsáveis pela redacção em texto das principais conclusões, que deverá ser entregue na aula seguinte. O texto final será divulgado no blogue “umolhargeografico.blogspot.com”.

Tarefas que cada grupo tem de realizar:

Grupo 1

O vosso grupo vai representar a comunidade africana em Portugal

Com base nos documentos de que dispõem, devem encontrar argumentos que convençam os portugueses de que a vossa presença é necessária para o país. Mas, como têm de contar com os argumentos dos outros grupos, devem preparar contra-argumentos.

Grupo 2

O vosso grupo vai representar a comunidade brasileira em Portugal

Com base nos documentos de que dispõem, devem encontrar argumentos que convençam os portugueses de que a vossa presença é positiva para o país. Mas, como têm de contar com os argumentos dos outros grupos, devem preparar contra-argumentos.

Grupo 3

O vosso grupo vai representar a Organização das Nações Unidas (ONU) e defender a abertura das fronteiras dos países desenvolvidos.

Com base nos documentos de que dispõem, devem encontrar argumentos que convençam os portugueses de que a imigração é necessária para o equilíbrio demográfico e económico do país. Mas, como têm de contar com os argumentos dos outros grupos, devem preparar contra-argumentos.

Grupo 4

O vosso grupo vai representar os **emigrantes portugueses**.

Com base nos documentos de que dispõem, devem demonstrar que a ida para o estrangeiro foi importante para as vossas vidas, relatando situações em que se sentiram mal acolhidos. Mas, têm de contar com os argumentos dos outros grupos, devem preparar contra-argumentos.

Grupo 5

O vosso grupo vai representar um **grupo de portugueses que é contra a imigração**

Com base nos documentos de que dispõem, devem encontrar argumentos que demonstrem que a presença de imigrantes traz problemas ao nosso país. Mas como têm de contar com os argumentos dos outros grupos, devem preparar contra-argumentos.

Moderadores

Os dois moderadores têm a função de gerir o debate:

- apresentando os representantes dos diferentes grupos;
- moderando a participação dos intervenientes, interrompendo se alguém tiver a monopolizar o debate, pedindo a opinião aos que estão a participar pouco, colocando questões que permitem que todos os assuntos sejam tratados;
- solicitando a todos os elementos que expressem os seus argumentos de forma clara e perceptível;
- assegurando que todos os elementos de cada um dos grupo intervenham no debate;

Para poderem desempenhar bem o vosso papel, têm de se informar sobre o tema, servindo-se dos documentos de pesquisa que dispõem. Também devem falar com os diferentes grupos, antes da aula do debate, para que se informem sobre os seus argumentos. Depois desta recolha, devem preparar algumas questões para colocar durante o debate.

Adaptado de Boas Práticas na Educação Geográfica.

Bom trabalho!

Roberto Machado

9. Fotografias do jogo de simulação - turma 10.º 2



Imigração – os mitos e os factos

No âmbito do Dia Internacional das Migrações, que se comemora a 18 de Dezembro, irá decorrer no dia 17 de Dezembro entre as 9 e as 13 horas, no auditório da Escola Secundária de Seomara da Costa Primo uma acção de formação com o **Dr. José Brito Soares – do Alto Comissariado Para a Integração E Diálogo Intercultural (ACIDI)**, sobre os mitos e os factos da imigração em Portugal.



Núcleo de estágio de Geografia: Isabel Alves e Roberto Machado

Fonte imagens: Imigração em Portugal – informação útil 2009, ACIDI.



Aspectos positivos:

→ Estas duas aulas foram bastante criativas e interactivas, a turma conseguiu debater e traçar ideias e melhorar os seus conhecimentos com diversão e empenho

Aspectos a melhorar:

→ Deviam ser feitas mais aulas assim, com diversão e conhecimento ligados!
Há e mais chocolates!!

Rafaela

Aspectos positivos da aula → matéria

bastante interessante, o professor explica muito bem, existe empenho e trabalho.

Gostei de fazer trabalhos a pares e em grupo acho que deveria de fazer trabalhos em grupo com mais frequência

Aspectos negativos → nenhuns.

Gostei bastante da ~~aula~~ aula

Não aponto aspectos negativos ~~gostei~~ gostei bastante da aula.

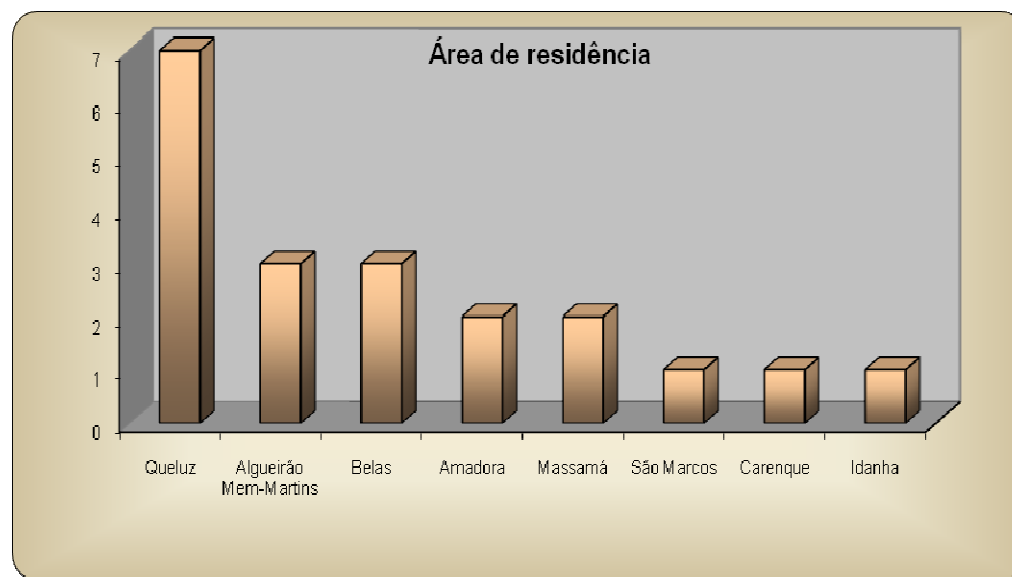
Aspectos positivos:

- Uma matéria interessante e o professor explica bem.
- Muito participativo a turma

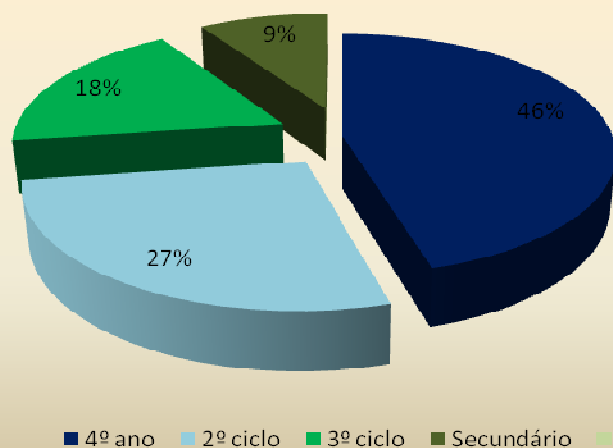
Aspectos a melhorar

- Está ótimo

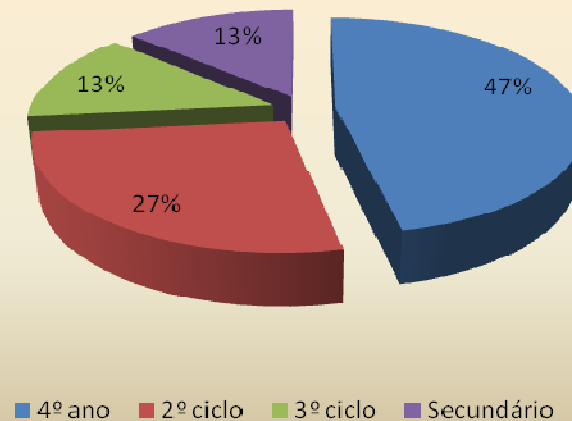
12. Caracterização da turma 10.º J



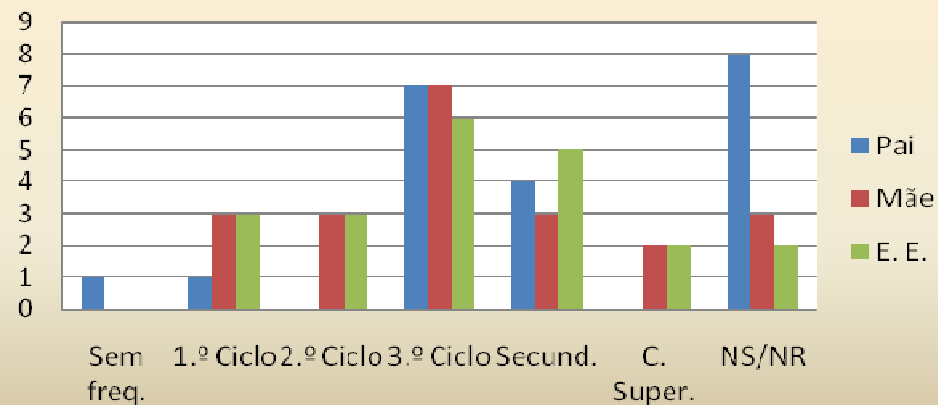
Grau de escolaridade do pai



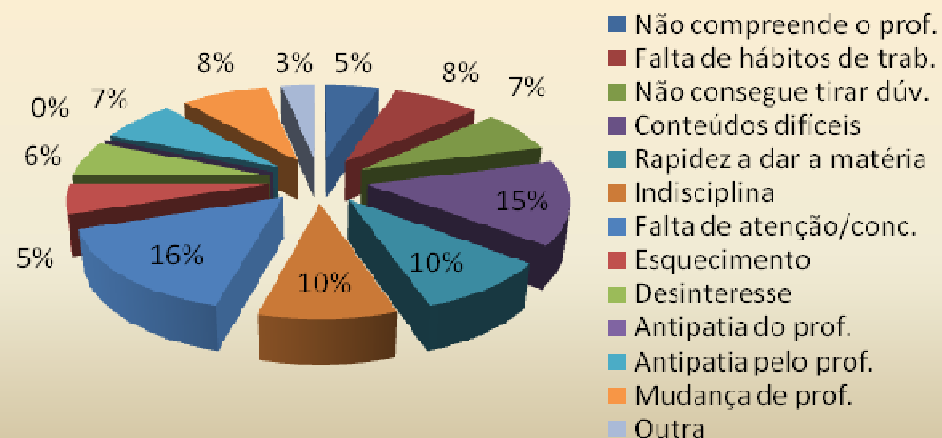
Grau de escolaridade da mãe



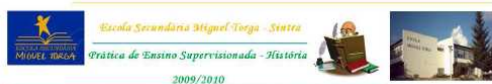
Habilitações literárias



Razões do insucesso segundo os alunos



14. Guião da visita virtual “A arte gótica”



História 10.º Ano

Nome: _____ Turma: _____

Nome: _____ Turma: _____

A arte Gótica

Caso de estudo – A arquitectura gótica em Portugal



Fonte: www.olhares.pt

Guião de visita de estudo virtual

Ano lectivo de 2009/2010

Percurso da visita de estudo virtual – A arquitectura gótica em Portugal



Fonte: www.viajeros.com

Objectivos:

- Reconhecer o desenvolvimento tardio do estilo gótico em Portugal;
- Identificar os elementos característicos do estilo gótico;
- Desenvolver a sensibilidade estética através da identificação e apreciação de obras artísticas do período medieval: gótico.

A arte gótica:

“A arte gótica acompanhou, no território nacional, o final da Reconquista, a sedimentação do povoamento, essencialmente nas terras do Sul e Sudeste do actual território, o fomento da economia interna (agricultura), o arranque do comércio externo, a organização administrativa do território, ou seja a consolidação da monarquia, que só neste período se viu oficialmente reconhecida pelo Papado, suprema instituição internacional, à época. Assim, o berço do reino foi românico, a juventude decorreu sob as ogivas do gótico.”

Fases da saída de campo virtual:

O trabalho será realizado em grupo de pares.

A saída virtual decorrerá num bloco de 90 minutos (sendo 70 minutos para a realização das tarefas propostas).

A correcção das tarefas realizadas decorrerá nos restantes 20 minutos da aula do dia 9 de Março.

A realização das tarefas e a respectiva correcção serão avaliadas pelo professor.

Tarefas:

1º Confirmar no computador se se encontra disponível no “ambiente de trabalho” um ficheiro – **visita de estudo.kmz**.



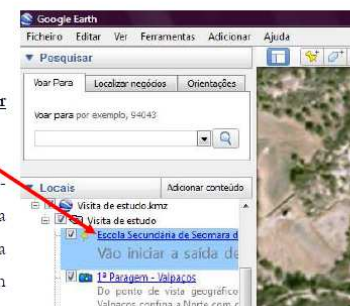
Cliquem sobre o ficheiro para iniciarem a saída de campo virtual.

2º Para iniciarem a saída de campo virtual existe no campo **Locais** 16 pontos, que obrigatoriamente terão de visitar, respeitando a ordem programada (**observar imagem**).



3º Para se deslocarem de um local para outro **devem dar dois cliques sobre a linha azul no campo locais**.

esperam que o programa se desloque para o local pre-estabelecido. Após lerem as informações fornecidas e a respectiva visualização da imagem, clicam duas vezes na linha azul que se encontra imediatamente abaixo, efectuam este processo até ao último local a visitar.



4º Em algumas paragens será solicitada a realização de uma tarefa, que é efectuada neste guião.

Apertem os cintos de segurança, pois vão iniciar a visita de estudo virtual!

A arte gótica – Caso de estudo, a arquitectura gótica em Portugal

Guião de visita de estudo virtual – Tarefas:

1ª Tarefa – Mosteiro de Alcobaça:

Latitude: 39°32'53.76"N

Longitude: 8°58'49.02"O

1.1 Localize no tempo o aparecimento da primeira edificação gótica em Portugal.

1.2 Comente a afirmação: “o desenvolvimento do estilo gótico em Portugal é tardio, em relação ao resto da Europa”. Justifique a sua resposta.

2ª Tarefa – Mosteiro de Alcobaça: A igreja

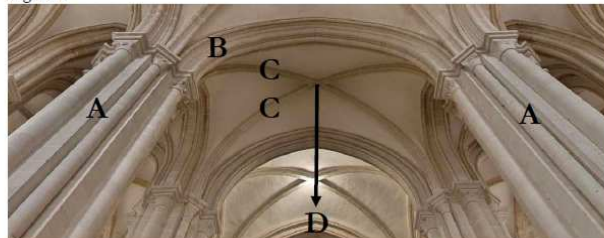
Latitude: 39°32'53.47"N

Longitude: 8°58'45.20"O

2.1 Identifique o elemento construtivo presente na figura 1.

2.2 Efectue a legenda dos elementos assinalados na figura 1.

Figura 1



Fonte: www.360portugal.com

- A: _____
B: _____
C: _____
D: _____

3ª Tarefa – Mosteiro de Alcobaça: Escultura tumular (Túmulo de D. Pedro I e D. Inês de Castro)

Latitude: 39°32'54.44"N

Longitude: 8°58'45.25"O

Figura 2 – Túmulo de D. Inês de Castro, cenas do juízo final



Figura 3 – Túmulo de D. Pedro I, Roda da Fortuna



Fonte: www.360portugal.com

3.1 Explique o motivo pelo qual os túmulos góticos incluíam descrições da vida de Cristo, Santos e também da vida de D. Pedro I e D. Inês de Castro - Alcobaça (Figura 2 e 3).

4ª Tarefa – Mosteiro de Santa Clara-a-Velha, Coimbra

Latitude: 40°12'10.61"N

Longitude: 8°25'59.16"O

4.1 Indique a ordem religiosa que edificou o mosteiro de Santa Clara-a-Velha.

4.2 Caracterize o interior do mosteiro de Santa Clara-a-Velha, tendo em conta o modelo defendido pelos mendicantes.

5ª Tarefa – Claustro da Sé do Porto.

Latitude: 41° 8'33.70"N

Longitude: 8°36'39.87"O

5.1Fundamente a existência de um claustro gótico na catedral de estilo românico do Porto.

6ª Tarefa – Igreja de Santa Maria da Vitória Batalha.

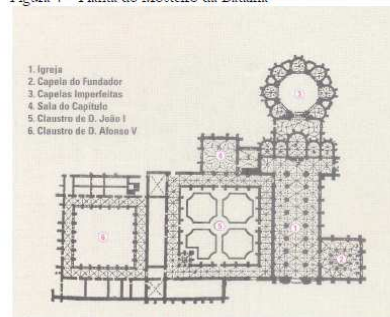
Latitude: 39°39'31.43"N

Longitude: 8°49'33.23"O

6.1Mencione a razão pela qual D. João I ordenou a edificação do Mosteiro da Batalha.

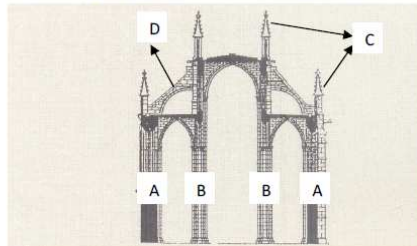
Como observou, o mosteiro da Batalha edificou-se com o apoio de diversos reis da dinastia de Avis. Embora, a sua edificação se tenha prolongado no tempo, através dos sucessivos acrescentos ao projecto inicial, que não foram totalmente executados, como demonstra o panteão de D. Duarte, conhecido como Capelas Imperfeitas. Porém, o mosteiro da Batalha é justamente considerado, um dos mais belos edifícios do gótico tardio europeu.

Figura 4 – Planta do Mosteiro da Batalha



Fonte: Arte Portuguesa, Porto Editora, página 71

6.2Efectue a legenda dos elementos assinalados na figura.



- A _____
- B _____
- C _____
- D _____

7ª Tarefa – Igreja de Santa Maria da Vitória, Batalha.

Latitude: 39°39'31.44"N

Longitude: 8°49'31.53"O

7.1Caracterize o interior da igreja de Santa Maria da Vitória, Mosteiro da Batalha.

8ª Tarefa – Capela do Fundador.

Latitude: 39°39'30.60"N

Longitude: 8°49'34.36"O

8.1Indique as inovações técnicas introduzidas no Mosteiro da Batalha pelo mestre Huguet.

9ª Tarefa – Exterior do Mosteiro da Batalha.

Latitude: 39°39'31.48"N

Longitude: 8°49'35.05"O

9.1Comente a afirmação: “o gótico português foi, ao contrário do que aconteceu no norte da Europa, uma arte monástica e rural e não episcopal”.

Fim

Professor
Roberto Machado



Visita de Estudo de História

23 de Abril de 2010

Os passos para a liberdade



Nome do Visitante _____; Nº _____

Nome do Visitante _____; Nº _____

Apreciação do Professor

Fonte: www.ollaces.pt

Explicação do guião

Ao longo da visita de estudo irão **trabalhar em grupo de pares** para desenvolver certas tarefas. Por tal, o contributo de todos será essencial para completar este guião, **que será entregue ao vosso professor no final da visita.**

No guião vão encontrar tarefas que correspondem aos locais que vamos visitar, bem como pequenos textos que contam a História de cada um deles. E atenção, porque eles também são importantes para responderem às perguntas!

Ao chegarmos a cada um dos locais, observem cuidadosamente o que vos rodeia e estejam atentos ao que vos for explicado, para responderem acertadamente ao que vos é pedido.

BOM TRABALHO!



Objectivos da visita de estudo:

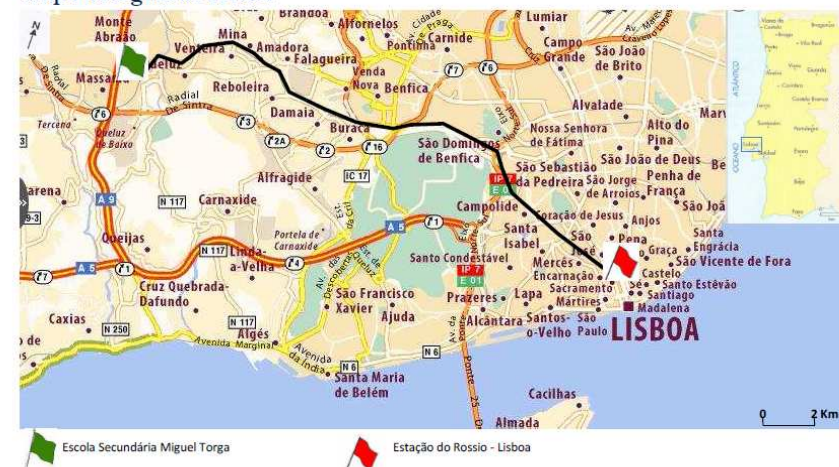
- Reconhecer os locais emblemáticos de Lisboa onde teve lugar a Revolução do 25 de Abril.
- Reconhecer a Revolução como um marco importante da História Contemporânea do Portugal.
- Avaliar as conquistas para a sociedade portuguesa conseguidas com o 25 de Abril.
- Promover visitas de estudo e outras actividades de acompanhamento extra-curricular, visando a socialização e ampliação de conhecimentos.



Partimos agora da escola em direcção à Estação do Rossio que se situa na cidade de Lisboa.

Observem atentamente o percurso que vamos realizar e que se encontra assinalado nestes dois mapas.

Mapa da região de Lisboa

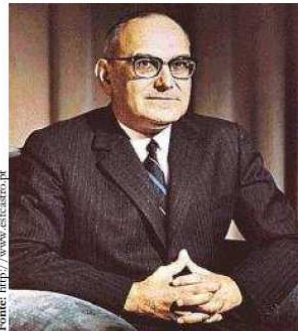


Mapa da baixa de Lisboa – locais a visitar



Antecedentes e razões do 25 de Abril de 1974

Antecedentes



Marcelo Caetano – Presidente do Conselho de Ministros, entre 27 de Setembro de 1968 a 24 de Abril de 1974.

A Primavera Marcelista

A 27 de Setembro de 1968, o Almirante Américo Tomás, ouvido o Conselho de Estado, nomeia Marcelo Caetano Presidente do Conselho de Ministros, em substituição de António de Oliveira Salazar.

Após a sua tomada de posse, o novo Presidente do Conselho toma, de imediato, algumas medidas que parecem atenuar o carácter autoritário do regime.

Faz regressar do exílio algumas personalidades, como o bispo do Porto, D. António Ferreira Gomes e Mário Soares, modera a actuação da polícia política, que passa a designar-se **Direcção Geral de Segurança (DGS)**, ordena o abrandamento da censura, mais tarde designada **Exame Prévio**, abre a União Nacional – rebaptizada em 1970, **Ação Nacional Popular (ANP)** – a sensibilidades políticas mais liberais: será a **Ala Liberal da Assembleia Nacional**.

Adaptado de: <http://www.esfcastro.pt>

Razões

Era uma vez um país
onde entre o mar e a guerra
vivia o mais infeliz dos
povos à beira-terra.

Onde entre vinhas sobredos
vales socalcos searas serras
atalhos veredas lezírias e
praías claras um povo se
debruçava como um vime
de tristeza sobre um rio
onde mirava a sua própria
pobreza.

Ali nas vinhas sobredos
vales socalcos searas serras
atalhos veredas lezírias e
praías claras vivia um povo
tão pobre que partia para a
guerra para encher quem
estava pobre de comer a
sua terra.

Um povo que era levado
para Angola nos porões
um povo que era tratado
como a arma dos patrões
um povo que era obrigado
a matar por suas mãos sem
saber que um bom soldado
nunca fere os seus irmãos.

Ora passou porém que
dentro de um povo
escravo alguém que lhe
queria bem um dia plantou
um cravo.

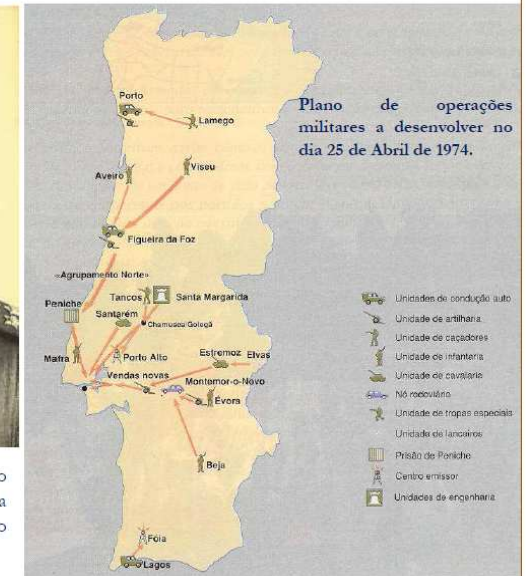
Adaptado de: As portas que Abil abriu, José Carlos Ary dos Santos

5

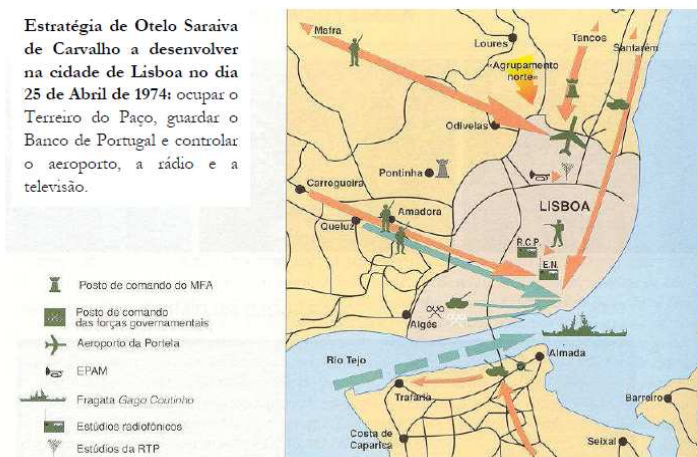
O Movimento das Forças Armadas (MFA) e a operação “Fim de Regime”



Otelo Saraiva de Carvalho - responsável pelo sector operacional da Comissão Coordenadora do MFA, foi ele quem dirigiu as operações do 25 de Abril.



Estratégia de Otelo Saraiva de Carvalho a desenvolver na cidade de Lisboa no dia 25 de Abril de 1974: ocupar o Terreiro do Paço, guardar o Banco de Portugal e controlar o aeroporto, a rádio e a televisão.



Adaptado de: <http://www.esfcastro.pt/8079/nscs/franciscoilva/REVOLUCAO.html>

6

Salgueiro Maia – Capitão de Abril - valentia e grandeza na Revolução dos Cravos



Fonte: <http://www.dhnet.pt>

Em Outubro de 1964, ingressou na Academia Militar e, dois anos depois, apresenta-se na Escola Prática de Cavalaria, em Santarém. Em 1968 é integrado na 9.ª Companhia de Comandos, e parte para o Norte de Moçambique, em plena guerra colonial. Depois de Moçambique vai para a Guiné. Regressa a Portugal em 1973, altura em que é colocado na Escola Prática de Cavalaria - Santarém.

Como delegado da arma de cavalaria, acabou por integrar a comissão coordenadora do movimento das forças armadas (MFA). No histórico dia 25 de Abril, o capitão comandou a coluna de carros de combate que montou cerco aos ministérios do Terreiro do Paço. Para António Costa Pinto, historiador, Salgueiro Maia é “alguém que entra e sai da história muito rapidamente, sem se confundir com ela”. A escritora Alice Vieira acrescenta: “Foi o homem da acção, que ia à frente dos chaimites. É o herói em toda a sua ascensão popular.”

7

Rua do Arsenal – confronto entre as tropas do MFA com as tropas fiéis ao regime fascista



Fonte: <http://www.dhnet.pt>

Tropas do MFA

Capitão Salgueiro Maia

Tropas fiéis ao regime fascista

Memórias de Salgueiro Maia – Rua do Arsenal

“O alferes recusou-se a disparar. O brigadeiro disse “está preso”. O alferes sai da torre e é efectivamente preso pela polícia militar.

Então o brigadeiro grita para o cabo apontador “dispara!” e o cabo apontador continua sem disparar.

Aqui é que se ganhou o 25 de Abril. Porque o cabo apontador, que não me conhecia de lado nenhum, que tinha um brigadeiro – e nessa altura um brigadeiro era quase “Jesus Cristo” – a berrar para ele “dispara, dispara”, e ele recusa-se a disparar... Mas a cena mais bela é que o cabo sai da viatura e vem juntar-se a nós.

A partir daqui não tinha dúvidas o 25 de Abril está ganho.”

Adaptado de: História de Portugal, António Medina, pag.99.

Tropas do MFA na Praça do Município



Fonte: <http://www.dhnet.pt>

8



Capitão Salgueiro Maia no Terreiro do Paço em conversações com um tenente da PSP fiel ao regime de Marcelo Caetano.



Fragata da Marinha no rio Tejo e tropas do MFA no Terreiro do Paço.



Tropas do MFA e populares que afluíram à baixa de Lisboa para aclamar os militares.

Fonte: <http://www.olhares.pt>

9



Agora que já conhecem as razões e os protagonistas da Revolução dos Cravos, **escolham um(a) colega** e realizem a seguinte tarefa.

1. Refiram quem foi o Presidente do Conselho até ao dia 25 de Abril de 1974.

2. Indiquem o movimento responsável pela queda do regime.

3. Mencionem três motivos que terão conduzido ao Golpe Militar do 25 de Abril.

4. Identifiquem os responsáveis pela realização do plano de operações e a sua execução no terreno no dia 25 de Abril.

5. Exponham o momento em que segundo Salgueiro Maia se ganhou o 25 de Abril.

6. Comentem a seguinte expressão “Foi o homem da ação, que ia à frente dos chaimites. É o herói em toda a sua ascensão popular.”

7. Identifiquem porque razão ficou conhecido o derrube do Estado Novo como “Revolução dos Cravos”.



Fonte: <http://www.olhares.pt>

10



Vamos continuar a nossa visita de estudo! Vamos agora visitar o estúdio da **Rádio Renascença**, onde foi emitida a senha que deu início à Revolução de Abril, estejam atentos a tudo o que vos for explicado. Posteriormente, leiam os seguintes textos e realizem a actividade proposta.

O golpe de militar obedeceu a um planeamento muito cuidadoso e a uma execução de grande eficácia, baseada em princípios militares muito simples: a surpresa, a coordenação e a concentração de forças.

Simbolicamente, o sinal de início das operações militares transmitidas para todo o país pela Rádio Renascença foi uma canção de José Afonso, *Grândola, Vila Morena*, que depois se tornou símbolo do 25 de Abril. A este sinal, todas as unidades previamente incluídas no plano de operações, iniciaram os preparativos para ocupar os lugares previamente estabelecidos.



Fonte: História de Portugal, António Medina, pag. 118.

Proclamação do MFA

Considerando que, ao fim de 13 anos de luta no Ultramar, o sistema político vigente não conseguiu definir uma política ultramarina que conduza à paz (...).

O Movimento das Forças armadas, que acaba de cumprir com êxito a mais importante das missões cívicas dos últimos anos da nossa História, proclama à nação a sua intenção de levar a cabo até à sua completa realização, um programa de salvação do país.

Proclamação do MFA efectuada no dia 25 de Abril de 1974, às 11 horas.

Adaptado de: História 9, Porto Editora, pag. 253.

MEDIDAS IMEDIATAS - propostas pelo Movimento das Forças Armadas

- 1 – Exercício do poder político por uma *Junta de Salvação Nacional* até à formação de um *Governo Provisório Civil*.
- 2 – A *Junta de Salvação Nacional* decretará:
 - a) A destituição imediata do *Presidente da República* e do actual *Governo*, a dissolução da *Assembleia Nacional* e do *Conselho de Estado* (...) e convocação, no prazo de doze meses, de uma *Assembleia Nacional Constituinte*, eleita por sufrágio universal directo e secreto (...).
 - c) A extinção imediata da *DGS*, *Legião Portuguesa* e organizações políticas da juventude. (...)
 - f) A imediata amnistia de todos os presos políticos (...).
 - g) A abolição da censura e exame prévio. (...)

Adaptado de: <http://www.efcastro.pt/8079/merc/franciscoalva/REVOLUCAO.html>

8. Indiquem o momento que deu início às operações militares do 25 de Abril.

9. Enumerem três medidas propostas pelo MFA para resolver a crise que Portugal atravessava.

A ocupação das instalações da P.I.D.E/DGS na rua António Maria Cardoso



Fonte: <http://www.olliares.pt>

A marcha para o Quartel do Carmo – O apoio popular

Ocupada a área nevrálgica do Terreiro do Paço, era necessário prender os principais ministros. O Posto de Comando informou Salgueiro Maia, da presença de Marcelo Caetano e outros ministros, que tinham fugido do Terreiro do Paço por uma passagem secreta, no Quartel do Carmo. Salgueiro Maia e as suas tropas avançaram do Terreiro do Paço para o Quartel do Carmo.



Fonte: <http://www.olhaces.pt>

13



Leiam o seguinte texto.

O apoio popular no largo do Carmo consolidou a Revolução dos Cravos

“A marcha para o Carmo foi extraordinária pelo apoio popular que congregou, o que contribui bastante para que o Carmo perdesse a vontade de resistir.

Nunca tinha visto o Povo a manifestar-se assim (...) O ambiente que se lá viveu não tem descrição, pois foi de tal maneira belo que, depois dele, nada mais digno pode acontecer na vida de uma pessoa. Foi o povo sem nome que guiou esta última batalha no derrube do regime opressivo, incompetente e, incitou os últimos apoiantes do regime: companhia R11, a polícia de choque da GNR e da PSP a não actuar contra o MFA.”




Adaptado de: História de Portugal, António Medina, pag. 102.

10. Indiquem os acontecimentos ocorridos no Quartel do Carmo, segundo a descrição de Salgueiro Maia.

14

Registem aqui os aspectos que mais gostaram e os que menos gostaram.

Façam também algumas sugestões!

 <p>O que mais gostamos:</p>	 <p>O que menos gostamos:</p>
 <p>As nossas sugestões</p>	



A visita de estudo terminou. Espero que se tenham divertido e aprendido um pouco mais sobre o 25 de Abril de 1974. Para aprofundarem o tema sugiro que visualizem o filme: *Capitães de Abril* da realizadora Maria de Medeiros.

Aspectos positivos

- Simpatia
- Compreensão
- Simplicidade
- Companheirismo
- Aulas leves
- Fichas a cores
- Aulas com interesse
- Usa sempre powerpoint's

Aspectos negativos

- nervosismo por vezes

Arildo Domingos

Aspectos positivos:

- Power point's muito bons
- Gosto da explicação com a utilização de imagens.
- As fichas dadas pelo professor ~~vão~~ ajudam muito no estudo.
- Gosto da forma como o professor dá as aulas pois é diferente das outras, não é uma aula cansativa.

Aspectos negativos:

- O professor fala muito rápido; A fala mais pausada ajudaria os alunos a perceberem melhor a matéria.

Stefane Rocha n.º 21 9.ºE

Aspectos positivos:

- Foi simpático.
- Tentou esclarecer as dúvidas que tinha.
- Explicou várias vezes, quando não percebíamos.
- Teve uma boa atitude connosco.
- Com as fichas a cores, é mais fácil de perceber os conteúdos da matéria.
- Recebemos uma carta, demonstrou originalidade.

Aspectos negativos:

- Por vezes explicava de forma muito rápida.

Nome: Nuno Carlos Costa

Turma: 9.ºE, n.º 1



25 de
Abril **1974**

36 ANOS DE
LIBERDADE

PALESTRAS COMEMORATIVAS DA REVOLUÇÃO DOS CRAVOS

ESCOLA SECUNDÁRIA MIGUEL TORGA

Objectivos:

- Compreender a importância do movimento revolucionário de 25 de Abril de 1974.
- Identificar os factores que caracterizaram o processo revolucionário a seguir ao 25 de Abril.

Oradores:

20 de Abril de 2010 – 13:30 horas

Sr. Comandante Ramiro Soares
Rodrigues (Associação 25 de Abril)
Turma 9.º E

21 de Abril de 2010 – 17:00 horas

Dr. Ricardo Noronha (Instituto de
História Contemporânea – UNL)
Turma 9.º F

